Univ. of
Toronto
Library

8962

Monatschrift

für

höhere Schulen.

Herausgegeben unter Mitwirkung

namhafter Schulmänner, Universitätslehrer und Verwaltungsbeamten

von

Dr. **R. Köpke,**
Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat,
Abteilungsdirigenten im Kgl. Preuß. Kultusministerium.

und

Dr. **A. Matthias,**
Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat
in Berlin.

Für die Redaktion verantwortlich: Wirkl. Geh. Ober-Regierungsrat Dr. A. Matthias.

X. Jahrgang.

24728
31 10 12

BERLIN

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG

1911.

Höhere Schulen.

Inhalt.

Seite

Die Friedrich Althoff-Stiftung 307
Die Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung 161
Deutsche Schulprüfungen im Auslande 621

Erste Abteilung.

Abhandlungen.

G. Baesecke, Die deutsche Mittelschule 481
G. Budde, Die „Bewegungsfreiheit" im Lichte der Pädagogik Pestalozzis 577
— —, Zum deutschen Unterricht 641
E. Bungers, Der Schulgarten in der Großstadt 643
K. Eckermann, Zum deutschen Aufsatz 488
K. Engelmann, Die Wahlfreiheit an den höheren Schulen der Vereinigten Staaten 584
O. Gerhardt, Die Dauer und die Lage des Konfirmandenunterrichts 129
F. Hartmann, Die Aneignung des lateinischen Wortschatzes 359
W. Heering, Über den Unterricht in der Naturbeschreibung und in der Biologie 289
K. Koppin, Isländergeschichten 594
A. Leist, Ist für die künftigen Juristen die Kenntnis des Griechischen notwendig? 1
P. Lorentz, Ein fruchtbarer Stoff zur Einführung in die Staatsbürgerkunde. 153
G. Lorenz, Die deutsche Nationalschule 588
A. Matthias, Nachwort, zugleich ein kurzes Wort zur Jahreswende 6
— —, Ein staatsbürgerliches Lesebuch von Berthold Otto 159
— —, Vokabellernen 498
J. Möller, Zur Fortbildung der Oberlehrer 7
J. Müller, Humor und Schulleben 417
E. Neustadt, Griechischer Anfangsunterricht nach der Xenophon-Grammatik von Przygode-Engelmann 601
J. Norrenberg, Die Kurzstunde 225
H. Oschinski, Bericht der Königlichen Kommission für die Neuordnung des höheren Unterrichtswesens in Italien 65
L. Pallat, Zur Pflege der Heimatkunst 22
J. Partsch, Das Griechische in der Schulbildung der Juristen 3
E. Paulus, Die Verbesserungen der schriftlichen Arbeiten 501
G. Penseler, Eine Ausstellung von Schülerarbeiten aus der Mathematik, Physik, Chemie, Biologie und Geographie 369

Seite

K. Quossek, Die neue Dienstanweisung und die Schulordnung 353
H. Richert, Strafen, Zensuren und Prüfungen im Religionsunterricht 229
A. Schoop, Kunstgeschichtliche Belehrungen und staatsbürgerliche Erziehung 246
S. Schwarz, Die Stellung des Zeichenunterrichts an unseren höheren Schulen 250
W. Seelmann, Rechtsunterricht an einem Gymnasium 155
H. Sommermeier, Ein „Speech-Day" in einer englischen Public-School ... 363
G. Stade, Vierter Ruderkursus für Oberlehrer höherer Lehranstalten Preußens in Wannsee 1911 424
H. Stoeckius, Die Pflege der Muttersprache in der Gesellschaft Jesu 88
W. Stoewer, Kaulbachs Bilderkreis der Weltgeschichte und die höhere Schule 302
G. Strähler, Über die Zäsuren des homerischen Verses 239
F. Strohmeyer, Zur Vertiefung des Verständnisses für grammatische Erscheinungen im Französischen 604
M. Thiel, Familienalumnate 18
A. Tilmann, I. Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts. — II. Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und der Philosophischen Fakultät. — III. Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten ..... 137 u. 616
— —, Die Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreußischen Universitäten ..... 304 u. 618
— —, Statistisches über das Frauenstudium ..... 140 u. 506
H. Weber, Staatsbürgerliche Erziehung und Bürgerkunde 141
B. Wilm, Wider die Verbesserungen 234

Zweite Abteilung.

Programmabhandlungen.

M. Nath, Über Lehrpläne und Schulreform. IX. 1909, 1910 309
M. Wehrmann, Zur schulgeschichtlichen Forschung 1907, 1908, 1909, 1910 . 429
H. Schmidt, Religion 1909, 1910 311
P. Geyer, Zum deutschen Unterricht 1910 507
F. Cramer, Latein 1909 u. 1910 ..... 24 u. 649
O. Preußner, Französisch und Englisch 1909 30
F. Marcks, Geschichte 1909 39
V. Steinecke, Erdkunde 1909 u. 1910 516
J. Norrenberg, Mathematische und naturwissenschaftliche Programme 1910 445
P. Brandt, Zur Kunst 1909 u. 1910 315
H. Wickenhagen, Leibesübungen und Hygiene 1910 656

Dritte Abteilung.

Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Zur Philosophie, angez. von Dr. Max Frischeisen-Köhler, Dozenten a. d. Universität Berlin 257
Aus der Geschichte der Pädagogik, angez. von Oberlehrer Dr. Hermann Weimer in Wiesbaden 520

Seite

Zur Pädagogik und Geschichte der Pädagogik, angez. von Oberlehrer Dr. Gustav Humpf in Elmshorn 523
Hilfsbücher für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre, angez. von Dr. J. Buschmann, Oberregierungsrat am Provinzialschulkollegium in Coblenz 259
Zur deutschen Literaturgeschichte, angez. von Direktor Professor Dr. M. Geyer in Eisenberg S.-A. 375
Schulausgaben deutscher Klassiker, angez. von Direktor Dr. P. Lorentz in Friedeberg (Nm.) 657
Deutsche Lesebücher VII, angez. von Direktor Dr. A. Zehme in Nordhausen . 669
Zu Bürgerkunde und staatsbürgerlicher Erziehung, 1. angez. von Wirkl. Geh. Ob.-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 163
2. angez. von Direktor Professor E. Stutzer in Görlitz 166
Lateinische Grammatiken und Übungsbücher, angez. von Professor Oberlehrer Dr. F. Boesch in Berlin-Wilmersdorf 170
Lateinische Schriftsteller, angez. von Direktor Dr. H. Bernhardt in Soest . 622
Griechische Grammatiken und Übungsbücher, angez. von Professor Dr. Gotthold Sachse in Charlottenburg 527
Französische Grammatiken, angez. von Oberlehrer O. Siefken, Leiter des Realgymnasiums i. E., in Treptow bei Berlin 44
Französische Lehrgänge und Übungsbücher, angez. von Oberlehrer Dr. O. Siefken, Leiter des Realgymnasiums i. E., in Treptow bei Berlin 175
Verschiedene Hilfsmittel für den französischen Unterricht, angez. von Oberlehrer Dr. O. Siefken, Leiter des Realgymnasiums i. E., in Treptow b. Berlin 261
Lehrbücher der englischen Sprache, angez. von Oberlehrer Dr. Hermann Wächter in Hamburg 104
Zur englischen Lektüre, angez. von Oberlehrer Professor Dr. A. Rohs in Krefeld 381
Hilfsmittel zum Unterricht im Rechnen und in der Arithmetik. VII, angez. von Direktor Professor Dr. M. Nath in Pankow 397
Schriften aus dem Gesamtgebiet der Biologie und ihre Verwertung im Unterricht, angez. von Oberlehrer Professor Dr. F. Höck in Perleberg ..... 531 u. 640
Naturkundliche, besonders biologische Werke, angez. von Dr. W. Heering in Altona 681
Jugendliteratur, angez. von Direktor Dr. F. Johannesson in Berlin 674
—, angez. von Oberlehrer Dr. M. Rosenmüller in Dresden 679

b) Einzelbesprechungen:

Achelis, Th., Die Religionen der Naturvölker im Umriß, angez. von Direktor Hans Richert in Posen 192
Ahrens, W., Gelehrten-Anekdoten, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 455
Aly, Friedrich, Geschichte des preußischen höheren Schulwesens, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 538
Aly, Wolf, Der kretische Apollonkult, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Wendling in Zabern i. E. 201
Arbeiten, Philosophische, s. N. Hartmann.
Arndt, Ernst Moritz, s. Hesses Neue Leipziger Klassiker-Ausgaben.
Auerbach, F., Geschichtstafeln der Physik, angez. von Geh. Reg.-Rat Professor Dr. J. Norrenberg, vortr. Rat im Kultusministerium in Berlin . 571
Baldus, Aloys, Lehrbuch der Kirchengeschichte, angez. von Oberlehrer Dr. W. Capitaine in Eschweiler 547

Seite

Behandlung, Die, des sechsten Gebotes, angez. von Oberlehrer Dr. W. Capitaine in Eschweiler 548
Berger, E., Lateinische Stilistik für obere Gymnasialklassen, angez. von Direktor Dr. L. Mackensen in Gotha 205
Bibliothek, naturwissenschaftliche, für Jugend und Volk, s. R. Timm, Pflanzen und W. Wagner, Heide.
Bibliothek, philosophische, s. E. Kühnemann, Schiller und De la Mettrie, Der Mensch eine Maschine.
Biese, Alfred, Deutsche Literaturgeschichte, angez. von Ober-Reg.-Rat Dr. Jos. Buschmann am Provinzialschulkollegium in Coblenz 115
Billeter, Gustav, Goethe, Wilhelm Meisters theatralische Sendung, angez. von Direktor Dr. P. Lorentz in Friedeberg (Nm.) 333
De Billy, Jacobi, Doctrinae analyticae inventum novum, angez. von Direktor Professor Dr. H. Thieme in Bromberg 476
Birt, Th., Eine römische Literaturgeschichte in fünf Vorträgen, angez. von Direktor Dr. Hans Bernhardt in Soest 278
Blümner, Hugo, Die römischen Privataltertümer, angez. von Dr. Otto Waser, Dozenten an der Universität Zürich 562
Bone, Karl, ΠΕΙΡΑΤΑ ΤΕΧΝΗΣ, angez. von Provinzialschulrat Dr. P. Cauer, Professor a. d. Universität Münster i. W. 461
Bornecque, Henri et Benno Röttgers, La France d'aujourd'hui, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf 207
Braasch, A. H., Stoffe und Probleme des Religionsunterrichts, angez. von Oberlehrer Otto Brauckhoff in Danzig 114
Busse, Carl, Die Schüler von Polajewo, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 454
Capitaine, W., Lehrbuch der katholischen Religion für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, 3. u. 4. Teil, angez. von Oberlehrer Dr. Johannes Noryskiewicz in Schrimm ..... 194 u. 196
Caesars Bürgerkrieg, s. Antike Kultur.
Cauer, P., Wissenschaft und Schule in ihrem Verhältnis zum klassischen Altertum, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Grünwald in Berlin 400
Clausnitzer, E., s. Jahresschau, pädagogische.
Clemen, C., Der Religions- und Moralunterricht in den Vereinigten Staaten von Nordamerika, angez. von Direktor Hans Richert in Posen 273
Cornelius, H., Reisinger, Kerschensteiner, Aufgabe und Gestaltung der höheren Schulen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Grünwald in Berlin 400
Dannemann, Friedrich, Aus der Werkstatt großer Forscher, angez. von Oberlehrer Professor Dr. G. Louis in Berlin 215
— —, Die Naturwissenschaften in ihrer Entwicklung und in ihrem Zusammenhange, angez. von Oberlehrer Professor F. Pahl in Charlottenburg 343
Delobel, Georges, Compte rendu général du Congrès international tenu à Paris du 14. au 17. avril 1909, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf 556
Dietrichs Bibliothek für die reifere Jugend und deren Freunde, angez. von Oberlehrer Dr. M. Rosenmüller in Dresden 407
Dittberner, Johannes, Klassische Meisterchöre, angez. von Gesanglehrer Traugott Heinrich in Berlin 414
von Domaszewski, Alfred, Abhandlungen zur römischen Religion, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Heinrich Wolf in Düsseldorf 560
Dürrs Deutsche Bibliothek, s. H. Oeser und G. Jenner, Kunst und Künste.

Seite

Ebbinghaus, Hermann, Grundzüge der Psychologie, angez. von Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. Dr. G. Leuchtenberger in Gr.-Lichterfelde 689
Eilenberger, Rudolf, Pennälersprache, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 550
Engel, Eduard, Deutsche Stilkunst, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 696
Erdmann, K. O., Die Bedeutung des Wortes, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas in Köslin 630
Erzieher, Die großen, s. Ed. Spranger, Wilhelm v. Humboldt.
Esche, Arthur, Jugendkraft und Jugendfreude, angez. von Oberlehrer Professor B. Habenicht in Linden-Hannover 575
Esche und Blanke, Lebensglück und Volkskraft, angez. von Direktor Dr. Richard Jahnke in Lüdenscheid 221
Esser, P., Die Giftpflanzen Deutschlands, angez. von Geh. Reg.-Rat Professor Dr. J. Norrenberg, vortr. Rat im Kultusministerium in Berlin 574
Ficker, G., Leitfaden der Mineralogie und Chemie, angez. von Oberlehrer Dr. B. Mendelsohn, Professor an der Akademie Posen 572
Ficker, M., Fortschritte der Schulhygiene nach den Vorführungen auf der deutschen Unterrichtsausstellung zu Brüssel 1910, angez. von Dr. med. Alfred Lewandowski in Berlin 222
Fimmen, D., Zeit und Dauer der kretisch-mykenischen Kultur, angez. von Direktor Professor Dr. C. Fredrich in Cüstrin 339
Flaskamp, Christoph, Seele, die du unergründlich, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 333
Fraenkel, Manfred, Wert der doppelhändigen Ausbildung für Schule und Staat mit Berücksichtigung der Vorteile der Steilschrift, angez. von Oberlehrer Professor B. Habenicht in Linden-Hannover 576
Fritschi, B., B. Schremmer, H. Holzinger, Biblisches Lesebuch, angez. von Direktor Hans Richert in Posen 273
Froehlich, Jos. Ans., Freiheit und Notwendigkeit als Elemente einer einheitlichen Weltanschauung, angez. von Hofrat Professor Dr. G. Schneider in Gera 404
Gedenkhalle, Deutsche, Bilder aus der vaterländischen Geschichte, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 62
Geisteshelden, s. P. Meinhold, Arndt. Schönthal, Walter von d. Vogelweide.
Gercke, Alfred, und Eduard Norden, Einleitung in die Altertumswissenschaft, angez. von Geh. Hofrat Direktor a. D. Dr. Otto Apelt in Weimar 455
Gerstenberg, Heinrich, An Ilm und Saale, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 214
Geschichtsschreiber der deutschen Vorzeit, s. Isidors Geschichte.
Geyer, Paul, Der deutsche Aufsatz, angez. von Ober-Reg.-Rat Dr. J. Buschmann am Provinzial-Schulkollegium in Coblenz 409
Goethe, Wilhelm Meisters theatralische Sendung, s. G. Billeter.
Graef, Paul, Die wichtigsten Baudenkmäler der Provinz Posen, angez. von Professor Dr. August Schoop in Düren 55
Gressmann, H., Palästinas Erdgeruch in der israelitischen Religion, angez. von Direktor Hans Richert in Posen 192
Groth, Adolf, Unfertige Gedanken. Ein Buch für reife Leser und Leserinnen, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. W. Münch, Professor an der Universität Berlin 331
v. Gruber, Max, Die Alkoholfrage in ihrer Bedeutung für Deutschlands Gegenwart und Zukunft, angez. von Direktor Dr. Richard Jahnke in Lüdenscheid 221

Seite

Grunder, Friedrich, Le Mouvement des Écoles Nouvelles en Angleterre et en France, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. W. Münch, Professor an der Universität Berlin 335

Gudemann, Alfred, Grundriß der Geschichte der klassischen Philologie, angez. von Direktor a. D. Geh. Reg.-Rat Dr. Fr. Heußner in Kassel . . 276

Gymnasial-Bibliothek, s. O. Henke und Lehmann, Varusschlacht, R. Pappritz, Epaminondas, und H. Wolf, Individualismus.

Hahn, Hermann, Handbuch für physikalische Schülerübungen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Friedrich Poske in Dahlem-Berlin 62

— —, Leitfaden für physikalische Schülerübungen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Friedrich Poske in Dahlem-Berlin 123

Handbuch der Klassischen Altertumswissenschaft, s. H. Blümner, Privatalterthümer, B. Niese, Römische Geschichte, M. Schanz, Römische Literatur, und Fr. Stolz und Schmalz, Lateinische Grammatik.

Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, s. W. Münch, Didaktik.

Handbuch zum Neuen Testament, angez. von Oberlehrer Lic. H. Vollmer in Hamburg 693

Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen, s. P. Geyer, Der deutsche Aufsatz.

Handbücher, Didaktische, für den realistischen Unterricht an höheren Schulen, s. A. Höfler, Didaktik.

Hartmann, Nicolai, Des Proklus Diadochus philosophische Anfangsgründe der Mathematik, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Felix Müller in Loschwitz 475

Hasberg, L., Französische und englische Lieder, sowie Übersetzungen deutscher Lieder nach bekannten deutschen Melodien zu singen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf 558

Hassack, Karl, u. Karl Rosenberg, Die Projektionsapparate, Laternenbilder und Projektionsversuche in ihren Verwendungen im Unterricht, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Friedrich Poske in Berlin-Dahlem 218

Hebbels Tagebücher, s. Hesses Neue Leipziger Klassiker-Ausgaben.

Heering, W., Leitfaden für den naturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten, angez. von Oberlehrer Professor Dr. F. Höck in Perleberg 284

— —, Leitfaden für den biologischen Unterricht, besprochen von Dr. W. Heering in Altona 289

Henke, O., und Bernhard Lehmann, Die neueren Forschungen über die Varusschlacht, angez. von Direktor Dr. S. Widmann in Münster ... 568

Henniger, K. A., Vorbereitender Lehrgang der Chemie und Mineralogie, angez. von Oberlehrer Dr. B. Mendelsohn, Professor an der Akademie Posen 572

Hesse, Max, Neue Leipziger Klassiker-Ausgaben, angez. von Direktor Dr. P. Lorentz in Friedeberg, N.-M. 197

Heussner, A., Die philosophischen Weltanschauungen und ihre Hauptvertreter, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas in Köslin 628

Hilty, C., Bausteine, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 332

Himmel und Erde, Unser Wissen von der Sternenwelt und dem Erdball, angez. von Prov.-Schulrat Professor Albrecht Tiebe in Berlin 573

Höfler, Alois, Didaktik des mathematischen Unterrichts, angez. von Direktor Professor Dr. K. Schwering in Köln 470

Hoppe, Erhöht der Alkohol die Leistungsfähigkeit des Menschen?, angez. von Direktor Dr. Richard Jahnke in Lüdenscheid 221

Horneffer, Aug., s. Antike Kultur.

Seite

Huckert, Egon, Zum Ausgleich bei der Reifeprüfung, angez. von Direktor Dr. R. Jahnke in Lüdenscheid 52

Hughes, J. L., Mißgriffe beim Unterricht, angez. von Geh. Reg.-Rat, Direktor a. D. Dr. G. Leuchtenberger in Gr.-Lichterfelde 690

Hühn, E., Einführung in die biblischen Bücher, angez. von Direktor Hans Richert in Posen 194

Hunzinger, W., Das Christentum im Weltanschauungskampf der Gegenwart, angez. von Direktor Hans Richert in Posen 193

Jahrbuch über die deutschen Kolonien, s. Karl Schneider.

Jahresschau, Pädagogische, über das Volksschulwesen, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 51

Jaenicke, Hermann, Die Geschichte Polens, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Schmidt in Bromberg 341

— —, Bilder aus der polnischen Geschichte, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Schmidt in Bromberg 342

Johannesson, Fritz, Was sollen unsere Jungen lesen?, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 698

Isidors Geschichte der Goten, Vandalen, Sueven, angez. von Direktor Dr. S. Widmann in Münster 568

Juxicus, J. W., Der lustige Lateiner, angez. von Direktor Dr. Fr. Cramer in Düsseldorf 464

Kassner, C., Das Reich der Wolken und Niederschläge, angez. von Oberlehrer Professor A. Otto in Eisleben 64

Kellen, T., Die Kaiserin Augusta, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 636

Keller, Otto, Die antike Tierwelt, angez. von Geh. Reg.-Rat Professor Dr. J. Norrenberg, vortr. Rat im Kultusministerium in Berlin 347

Kemmer, L., Grundschäden des Gymnasiums, angez. von Professor Dr. H. Meltzer in Stuttgart 402

Keppler, Paul Wilhelm, Wanderfahrten und Wallfahrten im Orient, angez. von Direktor Dr. Joseph Riehemann in Meppen 213

Kerschensteiner, G., s. Cornelius, Reisinger u. Kerschensteiner.

Kesseler, Kurt, Kant und Schiller, angez. von Oberlehrer Dr. O. Braun in Hamburg 407

Klassikerbibliothek, Goldene, s. Schillers Werke.

Kleine, A., Hampelmännerhändler, s. Dietrichs Bibliothek.

Klincksieck, Fr., Anthologie der französischen Literatur des 18. Jahrhunderts, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf 557

Kloß und Bassenge, Staatskunde für die höheren Schulen Sachsens, angez. von Direktor Professor E. Stutzer in Görlitz 569

Knoke, Friedrich, Armin der Befreier Deutschlands, angez. von Direktor Professor Dr. H. Brettschneider in Königsberg i. Pr. 208

Kommerell, V. und K., Allgemeine Theorie der Raumkurven und Flächen, angez. von Direktor Professor Dr. H. Thieme in Bromberg 477

Kortemeier, Albert, Die Entwicklung des Pflichtbewußtseins Kaiser Wilhelms II., angez. von Oberlehrer J. Wolf in Arnsberg 339

Kraetsch, E., und A. Mittag, Lateinisches Wörterbuch, angez. von Direktor Professor Dr. G. Ellger in Berlin 120

Kühnemann, Eugen, Schillers philosophische Schriften und Gedichte (Auswahl). Zur Einführung in seine Weltanschauung, angez. von Direktor Dr. P. Lorentz in Friedeberg, N.-M. 335

Seite

Kultur, Antike, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Wolf in Düsseldorf .. 553
Kutscher, A., s. Schillers Werke.
Lautenegger, Lehrbuch der Differentialrechnung, angez. von Direktor Professor Heinrich Steckelberg in Gronau i. W. 122
Lehmann, Rudolf, Lehrbuch der philosophischen Propädeutik, angez. von Oberlehrer Professor Dr. G. Louis in Berlin 190
Lietz, Hermann, Die deutsche Nationalschule, angez. von Professor Dr. E. Grünwald in Berlin 321
Lietzmann, Hans, s. Handbuch zum Neuen Testament.
Litzmann, K., Freiwilliger Jäger bei den Totenkopfhusaren, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 211
Löns, H., Was da kreucht und fleucht, angez. von Oberlehrer Dr. Fritz Pfuhl, Professor an der Akademie Posen 479
Ludwigs, Otto, Werke, s. Hesses Neue Leipziger Klassiker-Ausgaben.
Matthias, Adolf, Wie werden wir Kinder des Glücks?, angez. von Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. Dr. Fr. Heußner in Kassel 112
— —, Meine Kriegserinnerungen, angez. von Direktor Dr. A. Zehme in Nordhausen 702
Matzat, H., Rechts- und Staatslehre für deutsche Schulen, angez. von Direktor Professor E. Stutzer in Görlitz 469
Meinhold, Paul, Arndt, E. M., angez. von Direktor Professor Dr. Ant. Funck in Magdeburg 469
De la Mettrie, Der Mensch eine Maschine, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas in Köslin 544
Meyer-Benfey, H., Das Drama Heinrich von Kleists, angez. von Direktor Professor Dr. H. Gilow in Berlin 633
Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Wien, angez. von Professor Dr. E. Grünwald in Berlin 328
Mittelschule, Österreichische, s. Über die fachliche Ausbildung der Kandidaten.
Mittermaier, Wolfgang, Wie studiert man Rechtswissenschaft?, angez. von Dr. H. Edler v. Hoffmann, Professor an der Akademie Posen .. 400
Mommsen, Theodor, Gesammelte Schriften, angez. von Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. Dr. Fr. Heußner in Kassel 117
Monatsblätter für den katholischen Religionsunterricht, s. Behandlung des sechsten Gebotes.
Morsch, Hans, Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich, angez. von Oberlehrer Professor Dr. G. Louis in Berlin 538
Muckermann, S. J. Hermann, Grundriß der Biologie, angez. von Geh. Reg.-Rat Professor Dr. J. Norrenberg, vortr. Rat im Kultusministerium in Berlin 478
Muff, Christian, Idealismus, angez. von Direktor a. D. Geh. Reg.-Rat Dr. Fr. Heußner in Kassel 271
Müller, David, Geschichte des deutschen Volkes, angez. von Direktor Professor E. Stutzer in Görlitz 211
Müller, H. F., Die Tragödien des Sophokles, angez. von Oberlehrer Professor Dr. H. Wolf in Düsseldorf 460
Müller, Karl Otfried, Lebensbild in Briefen an seine Eltern mit dem Tagebuch seiner italienisch-griechischen Reise, angez. von Direktor Professor Dr. Ludwig Martens in Berlin 274
Münch, Wilhelm, Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf 279
Niese, Benedict, Grundriß der römischen Geschichte nebst Quellenkunde, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Ernst Schwabe in Leipzig-Connewitz 465

Seite

Nietner und Fr. Lorentz, Das Wesen der Tuberkulose als Volkskrankheit und ihre Bekämpfung durch die Schule, angez. von Dr. med. Doepner, Hilfsarbeiter im Kultusministerium in Berlin 223

Oeser, H., und G. Jenner, Kunst und Künste, angez. von Direktor Professor Dr. Paul Brandt in Düsseldorf 113

Otto, B., Vom Deutschen Reich und seinen Einrichtungen, besprochen von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 159

Otto, Ernst Moritz Arndt, s. Schwannsche Sammlung geschichtlicher Quellenschriften.

Pappritz, Richard, Epaminondas und seine Zeitgenossen, angez. von Direktor Dr. S. Widmann in Münster 560

Paßmann, Fr., und P. Voos, Französische Gedichte und Lieder, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf 558

Pilger, Robert, Die Stämme des Pflanzenreiches, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Löwenhardt in Halle a. S. 703

Plautus, Marcus Accius, La Farce de la Marmite, angez. von Direktor Professor Dr. A. Funck in Magdeburg 203

Pliwa jun., Ernst, Österreichs Mittelschulen (Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen), angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 112

v. Poehlmann, Rob., Grundriß der griechischen Geschichte nebst Quellenkunde, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Ernst Schwabe in Leipzig-Connewitz 465

— —, Aus Altertum und Gegenwart, angez. von Direktor a. D. Geh. Reg.-Rat Dr. Fr. Heußner in Cassel 564

Ponickau, Richard, Gedanken zur Methodik des Kampfes gegen den Alkoholismus der Jugend, angez. von Oberlehrer Professor B. Habenicht in Linden-Hannover 575

— —, Ein Zyklus von Alkoholbelehrungen in einer Gymnasial-Untersekunda im Anschluß an die von Gruber-Kraepelinschen Wandtafeln zur Alkoholfrage, angez. von Oberlehrer Professor B. Habenicht in Linden-Hannover ... 576

Rausch, Georg, Goethe und die deutsche Sprache, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 700

Raydt, H., und F. Eckardt, Das Wandern, s. Schriften des Zentralausschusses.

Rein, W., Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 49

Reinke, J., Grundzüge der Biologie, angez. von Geh. Reg.-Rat Professor Dr. J. Norrenberg, vortr. Rat im Kultusministerium in Berlin 217

Reisinger, E., s. Cornelius, Reisinger und Kerschensteiner.

Relham, Sohn des Tagelöhners, s. Dietrichs Bibliothek.

Reum, Albrecht, Guide-Lexique de Composition française. Petit Dictionnaire de Style à l'usage des Allemands, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. W. Münch, Professor an der Universität Berlin 336

Richter, Johannes, Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens, angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt in Düsseldorf 54

Risop, Alfred, Die romanische Philologie an der Berliner Universität 1810 bis 1910, angez. von Geh. Reg.-Rat Dr. W. Münch, Professor an der Universität Berlin 281

Ritter, Constantin, Neue Untersuchungen über Platon, angez. von Hofrat Professor Dr. Gustav Schneider in Gera 551

Robert, C., Pausanias als Schriftsteller, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Wendling in Zabern i. Els. 201

Seite

Roth, Karl Ludwig, Griechische Geschichte nach den Quellen erzählt, angez. von Direktor Dr. S. Widmann in Münster 560

Rothfuchs, Julius, Beiträge zur Methodik des Unterrichts an höheren Schulen, angez. von Direktor Dr. Franz Cramer, Hilfsarbeiter am Provinzial-Schulkollegium in Münster i. W. 693

Sammlung Göschen, s. Th. Achelis, Religionen, R. Pilger, Pflanzenreich, Fr. Stolz, Lateinische Sprache, und W. Trabert, Meteorologie.

Sammlung von Lehrmitteln, s. Wolff und Pflug, Wirtschaftsgeographie.

Sammlung Schubert, s. V. und K. Kommerell, Raumkurven.

Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend, s. H. Gerstenberg, An Ilm und Saale, und H. Löns, Was da kreucht und fleucht.

Saxl, P., und K. Rudinger, Biologie des Menschen, angez. von Geh. Reg.-Rat Professor Dr. J. Norrenberg, vortr. Rat im Kultusministerium in Berlin 347

Schäfer, P. G., Geländespiele, s. Schriften des Zentralausschusses.

Schanz, Martin, Geschichte der römischen Literatur, angez. von Oberlehrer Dr. Th. Bögel, z. Zt. in München 57

Schillers philosophische Schriften, s. E. Kühnemann.

Schillers Werke, angez. von Direktor Dr. P. Lorentz in Friedeberg, N.-M. 406

Schmeil, C., Lehrbuch der Zoologie für höhere Lehranstalten und die Hand des Lehrers, sowie für alle Freunde der Natur, angez. von Oberlehrer Professor Dr. R. v. Hanstein in Gr.-Lichterfelde 349

Schneider, Karl, Jahrbuch über die deutschen Kolonien, angez. von Direktor G. Wittenbrinck in Unna 282

Schönbach, Anton E., Walter von der Vogelweide, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 701

Schriften, Kleine, des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele, angez. von Direktor Dr. E. Neuendorff in Haspe 220

v. Schubert, Hans, Das älteste germanische Christentum oder der sogenannte „Arianismus" der Germanen, angez. von Direktor Hans Richert in Posen 272

Schwannsche Sammlung geschichtlicher Quellenschriften für den Unterricht, angez. von Direktor Dr. E. Niepmann in Bonn 636

Schwartz, Ed., Charakterköpfe aus der antiken Literatur, angez. von Dr. Paul Wendland, Professor an der Universität Göttingen 458

v. Schwartzkoppen, Cl., Karl von François, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 212

Seiler, Johannes, Die Anschauungen Goethes von der deutschen Sprache, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 700

Simon, Fritz, Englische Stadtverwaltung, angez. von Dr. M. Matthias, Beigeordnetem der Stadt Düsseldorf 340

Spranger, E., Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 626

Stock, A., und A. Stähler, Praktikum der quantitativen anorganischen Analyse, angez. von Direktor Dr. Fr. Dannemann in Barmen 219

Stolz, Fr., Geschichte der lateinischen Sprache, angez. von Direktor Dr. L. Mackensen in Gotha 203

Stolz, Fr., und J. H. Schmalz, Lateinische Grammatik, angez. von Direktor Dr. H. Bernhardt in Soest 412

Stoewer, W., Katalog einer Lehrerbibliothek für höhere Lehranstalten, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 700

Ströse, K., Lehrbuch der Chemie und der Mineralogie, angez. von Oberlehrer Dr. B. Mendelsohn, Professor an der Akademie Posen 572

Seite

Strunz, Franz, Beiträge und Skizzen zur Geschichte der Naturwissenschaften, angez. von Geh. Reg.-Rat Professor Dr. J. Norrenberg, vortr. Rat im Kultusministerium in Berlin ... 216

Stubbe, Christian, Welche Aufgaben stellt die Alkoholnot an die Jugend- und Volkserziehung? angez. von Oberlehrer Professor B. Habenicht in Linden-Hannover ... 575

Stumpf, C. und P. Menzer, Tafeln zur Geschichte der Philosophie, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas in Köslin ... 688

Tacitus' Annalen, s. Antike Kultur.

Teuffel, W. S., Geschichte der römischen Literatur, angez. von Geheimrat Dr. Fr. Heußner in Kassel ... 410

Timm, R., Niedere Pflanzen, angez. von Oberlehrer Dr. Fritz Pfuhl, Professor an der Akademie Posen ... 479

Trabert, W., Meteorologie, angez. von Oberlehrer Dr. G. Bauer in Greifswald ... 346

Über die fachliche Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an österreichischen Mittelschulen, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin ... 692

Velhagen und Klasings Volksbücher, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin ... 551

Veröffentlichungen der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg, angez. von Direktor Dr. H. Bernhardt in Soest ... 52

Violets Studienführer, s. W. Mittermaier, Rechtswissenschaft.

Vollmer, H., s. Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend.

Voos, Paul, Die mündlichen Übungen im neusprachlichen Unterricht. Ein Beitrag zur Methodik des Französischen und Englischen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf ... 465

Wagner, W., Die Heide, angez. von Oberlehrer Dr. Fritz Pfuhl, Professor an der Akademie Posen ... 480

Weber, E., Die Technik des Tafelzeichnens, angez. von Zeichenlehrer Professor F. Kuhlmann in Altona ... 220

Weigands, Fr. L. K., Deutsches Wörterbuch, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin ... 550

Weimer, Hermann, Haus und Leben als Erziehungsmächte, angez. von Oberlehrer B. Rust in Hannover ... 542

Weise, O. F., Charakteristik der lateinischen Sprache, angez. von Provinzial-Schulrat Dr. Franz Cramer in Münster i. W. ... 702

Wendling, Emil, Die Entstehung des Marcus-Evangeliums, angez. von Oberlehrer Lic. H. Vollmer in Hamburg ... 694

Wendt, O., Enzyklopädie des französischen Unterrichts, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf ... 554

Wentscher, Else, Der Wille, angez. von Direktor Professor Dr. R. Jonas in Köslin ... 545

Werth, Hugo, Das Licht, angez. von Oberlehrer Professor H. Bohn in Berlin ... 124

Wielands gesammelte Schriften, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin ... 117 u. 549

Wilms, A., Der Hauptfeldzug des Germanikus, angez. von Direktor Professor Dr. H. Brettschneider in Königsberg i. Pr. ... 209

Seite

Wissenschaft und Bildung, s. W. Hunzinger, Christentum und C. Kaßner, Wolken.
Wolf, Gustav, Einführung in das Studium der neueren Geschichte, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 337
Wolf, H., Geschichte des antiken Sozialismus und Individualismus, angez. von Direktor Professor Dr. C. Fredrich in Cüstrin 559
Wolf, Georg Karl, Ein Semester in Frankreich, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf 555
Wolff, Eugen, Mignon, ein Beitrag zur Geschichte des Wilhelm Meister, angez. von Direktor Dr. P. Lorentz in Friedeberg N.-M. 199
Wolff, A. und Pflug, Wirtschaftsgeographie Deutschlands und seiner Hauptverkehrsländer, angez. von Professor Dr. E. Rothert in Düsseldorf 638
Wossidlo, P., Mineralogie und Geologie, angez. von Oberlehrer Dr. B. Mendelsohn, Professor an der Akademie Posen 572
Ziemer, H., Aus dem Reiche der Sprachpsychologie, angez. von Oberlehrer Dr. H. Hartwig in Bielefeld 55
Zurbonsen, s. Schwannsche Sammlung geschichtlicher Quellenschriften.
Zweininger, A., Der lebende Homer, angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt in Düsseldorf 120

Vierte Abteilung.

Vermischtes.

Zur Statistik unserer Jahresberichte, von Oberlehrer Professor Fr. Böckelmann in Herford 127
Lehrervermittlung für Deutsche Auslandsschulen 128
Berichtigung 128
Die Schulhygiene auf der internationalen Hygiene-Ausstellung in Dresden 1911 .. 286
Marburger Ferienkurse 288
Verein für Wohlfahrtsmarken 415
Ruderkurse in Wannsee bei Berlin 704

I. Abhandlungen.

Ist für die künftigen Juristen die Kenntnis des Griechischen notwendig?

Dr. jur. C. Bornhak, Professor an der Universität Berlin, hat diese Frage im Novemberheft des IX. Jahrgangs dieser Monatschrift mit einer Begründung verneint, die zum Widerspruch nötigt.

Ob die formale Bildung, die der griechische Unterricht ehedem allen Juristen vermittelte, für den Juristen auch dann notwendig ist, wenn ihm die Kenntnis der griechischen Sprache nichts nützen kann, ebenso notwendig, wie die mathematische Schulung, obwohl er später nicht mit Parallelogrammen oder Logarithmentafeln zu tun hat, wird von Bornhak nur im Vorbeigehen berührt. Deshalb mag auch hier nur kurz bemerkt werden, daß die Zurückdrängung des grammatischen Unterrichts im Zusammenhang steht mit einer Bewegung, die in neuester Zeit unter den Juristen um sich greift. Früher war man ziemlich einig darüber, daß der Richter in jedem Fall nach Rechtsregeln zu urteilen hat, ähnlich wie der Schüler seine Sätze nach den Regeln der Grammatik bildet. Je besser der Schüler gelernt hatte, die grammatischen Regeln anzuwenden, desto besser erschien er zum Juristen vorbereitet. Eine Hauptaufgabe der Rechtswissenschaft aber war danach, für die Fälle, für die die Gesetze zulängliche Rechtsregeln nicht aufstellen, dem Mangel abzuhelfen. Neuerdings wird dagegen gelehrt, wo das Gesetz eine Lücke zeige, da habe der Richter selbst durch Abwägung der streitenden Interessen das Urteil zu finden. Dieser Auffassung entspricht der Wunsch nach einer Schwächung des grammatischen Unterrichts, und jemehr dieser zurücktritt, desto mehr Anhänger wird die neue Lehre gewinnen. Bei der Bedeutung des Gegensatzes für die Fortentwicklung unseres Rechtes kann es auch Juristen, die der neuen Richtung Sympathien entgegenbringen, verwundern, wenn der Wegfall des griechischen Unterrichts ohne den Nachweis eines gleichwertigen Ersatzes lediglich mit der Begründung empfohlen wird, die griechische Sprache sei zu gut, um als Mittel der formalen Bildung gebraucht zu werden und man könne sich auch anderer „Klettergeräte" bedienen.

Die Kenntnis der griechischen Sprache ist nach Bornhak weder für die allgemeine Bildung noch für die Berufsbildung der Juristen erforderlich.

Dem Verdikt gegen den Wert der Kenntnis des Griechischen für die allgemeine Bildung soll hier nicht widersprochen werden. Die Leser dieser Monatschrift brauchen

darüber nicht das Urteil eines Juristen, und ihre Meinung wird in dieser Frage durch die Autorität, die man dem Professor an der Universität Berlin beizumessen geneigt sein könnte, nicht beeinflußt werden. Interessant ist nur, daß Bornhak bezeugt, die antiken Bildungselemente hole man sich, „soweit erforderlich", ohne Vermittlung der griechischen Sprache, und der fragwürdige Nutzen griechischer Sprachstudien bestehe in der Befähigung, „das Etikett auf einer griechischen Weinflasche" zu lesen — interessant deshalb, weil dies Bekenntnis zeigt, welche allgemeine Bildung Bornhaks absprechendem Urteil über den Wert der Kenntnis des Griechischen für die Berufsbildung der Juristen zugrunde liegt.

Zu drei Zwecken kann nach Bornhak ein Jurist die Kenntnis der griechischen Sprache brauchen, zur Lektüre griechischer Stellen im Corpus Juris, zu romanistischen und zu rechtsvergleichenden Studien. Aber bei den griechisch geschriebenen Stücken der römischen Rechtsbücher sei die lateinische Übersetzung bequem zur Hand, den „spezialwissenschaftlichen Untersuchungen des philologisch-kritischen Romanismus" könne man unbesorgt aus dem Wege gehen und zur Rechtsvergleichung habe man ebensowenig nötig, die Sprache der alten Griechen zu kennen wie die der Chinesen, Azteken und Papuas.

In der Tat — um nur zu dem letzten ein Wort zu sagen —, wenn man das Recht der Papuas aus Reisebeschreibungen erforschen kann, so muß man doch auch das Recht der alten Griechen aus den durchweg mit ausgezeichnetem juristischen Verständnis angefertigten Übersetzungen ihrer Hauptwerke, vielleicht mit Hilfe einiger historischer Romane, entnehmen können!

Dafür, daß der Jurist die Kenntnis der griechischen Sprache zu keinen anderen Zwecken als den drei genannten brauchen kann, gibt es nach Bornhak einen sicheren Beweis. „Schon heute ist es allgemein üblich, daß der Jurist, nachdem er das Gymnasium verlassen, nie wieder einen griechischen Satz liest oder auch nur zu lesen brauchte. Die Überflüssigkeit für die Berufsbildung überhaupt ist damit ohne weiteres klar."

Die Beobachtung ist ohne Zweifel für die große Mehrzahl der Juristen zutreffend, und wer unsere Justiz für vollkommen hält, scheint den Schluß anerkennen zu müssen.

Es gibt indessen immer noch hier und da, nicht bloß an Universitäten, sondern auch in hohen Posten der Praxis, Juristen, von denen glaubwürdig erzählt wird, daß sie römische Schriftsteller lateinisch und griechische griechisch lesen.

Wenn man einen solchen Sonderling veranlassen könnte, über seine seltsame Liebhaberei Aufschluß zu geben, so würde er vermutlich zu seiner Entschuldigung etwa folgendes anführen:

„Goethe hat mir gesagt:

Wer nicht von dreitausend Jahren
Sich weiß Rechenschaft zu geben,
Bleib im Dunkeln unerfahren,
Mag von Tag zu Tage leben.

Ich mag und darf keiner von denen sein, die von Tag zu Tage leben, in allen den tausend Fragen, in denen mir das Gesetz meine Entscheidung nicht genau vorzeichnet, unbewußt geleitet von Strömungen des Tages, nur für die Bedürfnisse

des Tages sorgend. Denn wir Juristen sollen nicht bloß der Gegenwart gerecht werden, aus unserer unscheinbaren Arbeit erwächst das Recht der Zukunft. Dazu aber, daß wir die Rechtsentwicklung unserem Volke zum Segen weiterführen, genügt nicht die reichste praktische Erfahrung und der redlichste Wille, sich frei zu machen von dem Einfluß, den unsere Umgebung mit ihren Interessenkämpfen und ihren Parteigegensätzen auf uns ausübt. Wer nicht den Weg der Kulturentwicklung in der Vergangenheit zu überblicken vermag, der kann die Richtung des Fortschritts nicht erkennen, und wer für die Zukunft sorgen will, dem muß die Vergangenheit die Fesseln der Gegenwart sprengen. Will man sich nun nach Goethes Spruch von dreitausend Jahren Rechenschaft geben, so wird man zwar, um sich zu den Griechen führen zu lassen, gute Darstellungen und Übersetzungen neuerer Zeit ebenso wenig verschmähen wie es Goethe getan hat. Wie aber könnte ich die Griechen verstehen und mir durch das Verständnis dessen, was sie geschaffen und gefehlt haben, Befreiung gewinnen von den Irrungen und Wirrungen meines Selbst und meiner Zeit, wenn ich sie nur durch die Vermittlung moderner Interpreten und Dolmetscher hörte?"

G. Radbruch hat kürzlich am Schluß seiner trefflichen „Einführung in die Rechtswissenschaft" gesagt: „Einem jeden ist er wohl einmal begegnet, der alte Richter mit seinem verständnisvoll und überlegen alles Menschliche überschauenden Auge, prinzipienstreng und doch von einer wortlos geübten Milde, unparteilich über den streitenden Gesinnungen und doch in seiner unerschütterlichen Rechtschaffenheit selbst nicht gesinnungslos." Herrn Bornhak scheint ein solcher Richter nicht begegnet zu sein. Sonst hätte er sich doch vielleicht die Frage vorgelegt, ob ein guter Jurist die Kenntnis der griechischen Sprache nicht zu anderen Zwecken brauchen kann als denen, die dem plattesten Utilitarismus verständlich sind.

Gute Juristen aber brauchen wir mehr als je. Denn je mehr jene durch die Zurückdrängung des grammatischen Unterrichts geförderte „Freirechtsschule" Boden gewinnen wird, desto mehr haben wir Richter nötig, deren Urteil über Gegenwärtiges und Künftiges durch das Verständnis der Vergangenheit geläutert ist.

Gießen. A. Leist.

Das Griechische in der Schulbildung der Juristen.

‚Graeca non leguntur', so hieß es in den Juristenschulen der italienischen Glossatoren im 11.—13. Jahrhundert. Sie haßten das Griechische, wie man eben haßt, was man nicht versteht und nach eigner Empfindung doch verstehen sollte. Damals ließ man die griechischen Kaisergesetze aus den Handschriften des *Codex Justinianus* fort, und die Praxis wandte die *Novellae* des großen Kaisers statt im griechischen Text in Auszügen aus einer lateinischen Übersetzung an. Erst die Humanisten spotteten über diese unwissenschaftliche Nichtbeachtung der griechischen Rechtsquellen, und seit den großen Franzosen des 16. Jahrhunderts haben stets Juristen auch griechisch geschriebene Quellen bearbeitet. Das 19. Jahrhundert erlebte zunächst eine Blüte der Studien über die Rechtsquellen und die Rechtsentwicklung der byzantinischen Jahrhunderte nach Justinian; dann führte Momm-

sens Vorbild die neue rechtsgeschichtliche Forschung am römischen Rechte herauf. Wer in den letzten Jahren auf die geleistete Arbeit der jüngsten Vergangenheit zurücksah, konnte eine Vernachlässigung der Studien aus griechischen Quellengebieten nicht beklagen. Da kommt wie ein Ruf aus dem Mittelalter der Aufsatz eines Professors der Rechte, der als Parole ausgibt, was wir längst für einen überwundenen Standpunkt hielten: *Graeca non leguntur!* Weg mit dem Griechischen aus der Schulbildung unserer jungen Juristen, die das Griechische höchstens zur Lektüre einer griechischen Pandektenstelle einmal gebrauchen können! Der heftige Angriff aus der Feder eines Berliner Hochschullehrers hätte in einer juristischen Zeitschrift doch wohl mehr mit den Fachgenossen in Theorie und Praxis gerechnet, die treu an dem humanistischen Bildungsideale festhalten. An dieser Stelle kann es sich nur darum handeln, einer Legendenbildung über die Feindlichkeit des Juristenstandes gegen unsere humanistische Schule entgegenzutreten. Daher sei es einem anderen Juristen gestattet, den Schulmännern zu sagen, was wir an dem griechischen Unterricht als wertvoll empfinden.

Es bedarf keines Wortes mehr darüber, daß ein namhafter Teil unseres Juristenstandes den hellenischen Gehalt unserer modernen Kultur in eigenem Verständnis der Quellen und der griechischen Sprache kennen muß. Heut versuchen wir im Rechtsunterricht unsere Anfänger auf den Wert der allgemeinen und allseitigen Bildung für den Juristen hinzuweisen. Moderne technische und naturwissenschaftliche Bildung gehört dazu, sicherlich aber ebenso die Kenntnis der Grundzüge der Kultur- und Gesellschaftsgeschichte. Die letzten Jahrhunderte humanistischer Kultur können dabei nicht ignoriert werden, und schon deshalb muß ein guter Teil unserer jungen Juristen auch weiterhin aus denjenigen Schulen hervorgehen, welche die klassische Bildung pflegen. In Frankreich wie in Deutschland hat gerade die Rechtswissenschaft Männer herangebildet, die das antike Kulturgut für moderne Geistes- und Sozialwissenschaften nutzbar machten. Und die führenden Geister der deutschen juristischen Praxis würden den Artikel E. Bornhaks sicher nicht alle unterschreiben wollen, ebensowenig wie die Praktiker aus den höheren Gerichtshöfen Frankreichs, deren Verdienst es ist, wenn moderne Juristen die juristischen Schätze der griechischen Inschriften und der Gerichtsredner wieder zu werten beginnen.

Selbst für die praktische Bildung unserer Juristen sind wir doch heut schon über den Standpunkt hinaus, der unmittelbar nach der Einführung unseres neuen bürgerlichen Rechtes sich geltend machte. Wir wissen heut, daß die wissenschaftlichen Träger unserer Rechtsanwendung sich nicht bescheiden können, aus den Sätzen des modernen Gesetzbuchs diejenigen Gesichtspunkte hervorzuheben, die für die Urteilsfindung und für die sonstige Anwendung unseres Rechtes im Rechtsleben maßgebend sind. Wer diese moderne Rechtsordnung wissenschaftlich beherrschen soll, muß über den Paragraphen die Rechtsgedanken erkennen, und für diese Arbeit ist der Erfahrungsschatz der langen Entwicklung nicht wertlos, die vom Forum des römischen Prätors in die Halle unseres Reichsgerichtes führt. Wie viel inhaltreicher ist diese Hochschule privatrechtlicher Bildung geworden, seit wir von den Fesseln mittelalterlicher Scholastik frei wurden, die uns zwang, das römische Recht mit dem steten Hinblick auf seine moderne Anwendbarkeit

nur auf der Grundlage des corpus iuris civilis, im wesentlichen mit den lateinischen Pandekten auszulegen! Heut scheiden wir nicht nur das römische Rechtsgut vom Justinianischen und suchen in den Texten der Juristen die alte römische Ordnung zu der byzantinischen in Gegensatz zu stellen. Wir fangen mit Hilfe griechischer Quellen, mit Hilfe der Denkmäler altgriechischer und hellenistischer Kultur eben erst an zu wissen, worin die Eigenart des römischen Rechtes der Republik und der Kaiserzeit besteht, und nur auf Grund dieser Studien wird uns deutlich, daß auch die altrömische Rechtsgeschichte nur eine typische, besonders eindrucksvolle Erscheinungsform der Entwicklung bietet, in welcher das privatrechtliche Denken der Menschen sich in den verschiedenen großen Kulturen bewegt. Und erst das Eingehen auf das hellenistische Rechtsleben hat uns vielfach tiefere Einsicht in die Ursachen verschafft, aus denen die christliche Kaiserzeit das alte klassische Recht Roms zum byzantinischen Rechte Justinians umbildete. Kämpfe wie die, welche später das römische Recht in Deutschland mit unserem einheimischen Rechte führte, spielen sich schon im 3. und 4. Jahrhundert nach Christus ab. Und dieses hellenistische Element der antiken Rechtsgeschichte muß für das Verständnis des Justinianischen Rechtes heut auch dem Studierenden begreiflich gemacht werden. Das Griechische aus der Schule verbannen, hieße diesen Teil der Aufgabe des romanistischen Universitätslehrers unmöglich machen. Wenn wir heut die allmähliche Zersetzung der römischen Familie und der Hausgewalt des pater familias im Vermögensrecht schildern, können wir zeigen, wie auf hellenistischer Grundlage sich der Gedanke ausbildet, daß der Haussohn selbst Vermögen haben kann und also zunächst sein von der Mutter ererbtes Gut oder den Nachlaß des Großvaters von Mutterseite zu selbständigem Rechte erwirbt. Das Justinianische Recht hat hier und in hundert anderen Fällen altes römisches und hellenistisches Recht verwoben. Sollen diese Tatsachen nur Kuriosa für den Arbeitstisch des Gelehrten werden und allen unseren Studenten nur deshalb fremd sein, weil einige nur auf die praktischen Bedürfnisse moderner Rechtsanwendung bedachte Köpfe sich nicht für das Werden des Rechtes interessieren wollen? — Heut steht in Berlin, in Breslau, in Göttingen, in Kiel, wie in Leipzig und Wien eine romanistische Übung mit griechischen Texten, meist Urkunden aus dem Rechtsleben des römischen Ägyptens, auf dem Jahresprogramm der Juristenfakultät. Mancher, der eine radikale Reform der juristischen Studien will, ruft nach der Belebung des Unterrichtes durch lebendiges Anschauungsmaterial; der Student soll die Rechtssätze im Kampfe der Interessen lebendig wirken sehen! Wie könnte man auf den Gedanken kommen, auch nur einen der Wege zu versperren, der unseren Studenten zu diesem unvergleichlichen Anschauungsmaterial der alten Rechtsgeschichte offensteht?

Auch abgesehen von der Geschichte des römischen Rechtes werden die Vertreter der wissenschaftlichen Disziplinen in den Juristenfakultäten kaum mit dem Berliner Hochschullehrer sich einverstanden erklären können. Es ist kein leeres Wort, daß die Geschichte aller europäischen Wissenschaft bei den Griechen anfängt. Die staatsrechtlichen Anschauungen der Alten sind noch heut juristischer Lehrstoff, und die philosophischen Grundlagen moderner Strafrechtssysteme wurzeln zum Teil in der Gedankenwelt der griechischen Philosophen.

Mit Übersetzungen kann der Jurist am allerwenigsten sich begnügen. Denn jede Übersetzung, die nicht Hand in Hand mit der Erkundung des Textes durch die juristische Denkarbeit geht, ist für die wissenschaftlichen Zwecke, die der Jurist verfolgt, unbrauchbar.

Deshalb freuen wir uns, daß heut noch eine sehr namhafte Zahl unserer Studenten auch einmal nach einer griechischen Quelle greifen kann. Wir brauchen darum noch keinen schroffen Unterschied zwischen dem ehemaligen Gymnasiasten und dem Realgymnasiasten, zwischen dem humanistisch gebildeten Studenten und dem „realistisch" gebildeten zu machen. Die Scheidung, die Bornhak zwischen den Juristen selbst aufrichten will, zwischen den griechisch könnenden und den andern, gehört eben nach wie vor an die Außengrenze der Juristenwelt. Daß die Enge fachlicher Interessen vielen nicht gestattet, ihre Schulbildung voll auszunützen, darf doch kein genügender Grund dafür sein, denen allen, die Interesse und Befähigung für die humanistische Bildung haben, die Möglichkeit zu verwehren, sie auf der Schule zu pflegen.

Göttingen. J. Partsch.

Nachwort, zugleich ein kurzes Wort zur Jahreswende.

Zu den vorstehenden beiden Aufsätzen habe ich einige Worte hinzuzufügen.

In der am 2. Dezember abgehaltenen Versammlung der „Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums für Berlin und die Provinz Brandenburg" hat man sein „Befremden" darüber ausgesprochen, daß ein Berliner Universitätslehrer — Professor Dr. Bornhak — in dieser von zwei Geheimräten herausgegebenen Monatschrift die Frage: „Ist für zukünftige Juristen das Griechische notwendig", verneinen zu dürfen geglaubt hat.

Da dieses „Befremden" auch den verantwortlichen Herausgeber dieser Monatschrift trifft, muß er auf das Programm hinweisen, das im Jahrgang I dieser Monatschrift den Horizont bestimmt hat, in dem sie sich zu bewegen von vornherein bestimmt war. Damit dieser Horizont ihr in keiner Weise verengert wird, setze ich noch einmal die Worte hierher, welche die Richtlinien enthielten. Jahrgang I, S. 7 u. 8 stand folgendermaßen geschrieben: „Die Besorgnis, die uns entgegengehalten ist (es war auch ein Professor der Berliner Universität, der das tat), als der Plan zu dieser Monatschrift im Werden war, daß die freie Meinung nicht zu Worte kommen werde, und daß nur solchen Aufsätzen Raum gegeben werden solle, die sich in engen und strengen amtlichen Bahnen bewegten, dürfte unbegründet sein; ebenso ist von vornherein der Gedanke abzuweisen, als ob alles, was in dieser Monatschrift steht, auch sofort befolgt werden müsse. Die preußischen Direktorenkonferenzen, auf denen manch freimütiges Wort über amtliche Lehraufgaben gesprochen worden ist, haben doch wahrlich zu frischem Leben viel beigetragen und Leben und Segen verbreitet, aber der guten Disziplin unserer Schule und unserer Lehrauffassung nicht den geringsten Schaden getan. Weshalb soll die Monatschrift nicht in ähnlichen Bahnen wandeln können? Dafür bürgen ja auch die zahlreichen Mitarbeiter aus allen Kreisen und aus allen Richtungen,

die sich bis jetzt freudig zur Verfügung gestellt haben." — Also lautete das Programm im Jahrgang I. Im Jahrgang II, S. 5 konnte ergänzend dazu bemerkt werden: „Daß unfreie Anschauung fern gehalten ist, und allen Richtungen das Wort vergönnt wird, werden die Leser erkannt haben; Mitarbeiter, die vor dem Erscheinen der Monatschrift die Befürchtung nicht zurückhalten konnten, es werde Wort und Gedanke in einem Blatte amtlichen Charakters gebunden sein, haben ausdrücklich erklärt, ihre Besorgnis sei unbegründet gewesen; die Versprechungen in dieser Richtung seien eingelöst; freimütigem Wort sei hier eine freie Stätte gewährt."

Es ist nun weiterhin die Absicht des verantwortlichen Herausgebers, jenes Versprechen heilig zu halten. Auch aus einem anderen Grunde. Es muß Leben in dieser Monatschrift herrschen, keine Langeweile. Leben herrscht aber nur da, wo Satz und Gegensatz sich geltend machen; der Widerspruch macht schöpferisch und ist nutzbringend. Lessing hat nun allerdings einmal gemeint, die Gabe, sich widersprechen zu lassen, sei wohl überhaupt eine Gabe, die unter den Gelehrten — und zu ihnen wird er doch auch die Lehrer an den höheren Schulen gerechnet haben — nur die Toten haben. Die Mitarbeiter dieser Monatschrift, denke ich, wollen nicht zu diesen Toten gerechnet werden, sondern zu den Lebendigen, die sich des Lebens und des Widerspruchs freuen. Von dem verantwortlichen Herausgeber dieser Monatschrift weiß ich es bestimmt, daß er die volle Freude empfindet, sich zu den Lebendigen zählen zu können, die sich des Widerspruchs und des Gegensatzes freuen. Und als solcher bringt er zum Jahreswechsel allen alten und neuen Mitarbeitern, auch den drei liebenswürdigen Mitarbeitern aus der juristischen Fakultät, den Dank für vergangene Arbeit dar und ein herzliches Glückauf für zukünftiges Schaffen!

Berlin. A. Matthias.

Zur Fortbildung der Oberlehrer.

Die Erkenntnis, die sich jedem Oberlehrer mit zunehmendem Alter immer deutlicher aufdrängt, daß sein Wissen und Können der steten Anregung und Weiterbildung bedarf, hat in letzter Zeit zwei bemerkenswerte Ergebnisse gezeitigt. Auf der vorjährigen (vierzehnten) schlesischen Direktorenversammlung stand die Frage nach der wissenschaftlichen und praktischen Fortbildung der Oberlehrer zur Erörterung, *) und auf dem diesjährigen, vierten deutschen Oberlehrertag in Magdeburg galt der wissenschaftlichen Fortbildung der Oberlehrer der Hauptvortrag.**) Trotz wesentlicher Förderung durch diese doppelte Behandlung wurde die Lösung des schwierigen Problems begreiflicherweise noch nicht erreicht. Daher empfiehlt es sich, dieses, das uns alle ohne Ausnahme betrifft, in die Mitte des Interesses

*) Verhandlungen der XIV. Direktorenversammlung in der Provinz Schlesien 1909, S. 139 ff. Berichterstatter: Direktor Dr. Kersten (Görlitz).

**) Joh. Speck, Die wissenschaftliche Fortbildung des deutschen Oberlehrerstandes; abgedruckt im Pädag. Archiv 52 (1910), Heft 6, S. 329 ff. Dazu vergleiche man die Mitteilungen des Vereinsverbandes akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands, herausgegeben vom geschäftsführenden Ausschuß, No. 16 (Juni 1910), S. 13 f.

zu rücken und durch Äußerung von Ansichten und Wünschen zu seiner Lösung beizutragen, zumal jetzt, nach dem glücklichen Abschluß der Gehaltsfrage, die ideale Seite unserer Tätigkeit wieder mehr in den Vordergrund treten kann und muß. So fasse ich hier einige kleinere und größere Wünsche in bestimmten Vorschlägen zu allseitiger und gründlicher Prüfung zusammen und kleide sie in die Form von Bitten an die zuständigen Stellen. Sie beziehen sich ebensosehr auf die wissenschaftliche wie auf die praktische Fortbildung, denn der Gefahr, stehen zu bleiben und zu veralten, ist der Lehrer in uns nicht weniger ausgesetzt als der Gelehrte.*) Zusammen mit den von Kersten und Speck erhobenen Forderungen, zu denen sie teils ergänzend, teils näher bestimmend hinzutreten, können sie wohl als Basis für weitere Erörterungen gelten.

Den Herausgebern pädagogischer Zeitschriften ist eine Form der Berichterstattung über Neuerscheinungen zu empfehlen, die den Wünschen und Bedürfnissen des Lehrers mehr als die jetzt übliche entspricht. Denn das Erscheinen eines Buches erfährt er rascher aus den Anzeigen der Verleger und aus den überall gedruckten Verzeichnissen eingegangener Schriften, seine Bedeutung für die Wissenschaft aber lernt er besser aus den kritischen Referaten in den Fachzeitschriften kennen. Was der Lehrer für seine allgemeine Weiterbildung braucht, ist ein jährlicher großzügiger Bericht über die wissenschaftliche Literatur seiner Fächer, soweit und inwiefern sie für den Lehrenden und die Schule unmittelbare Bedeutung hat. Somit muß der Bericht alles, was dieser Forderung nicht entspricht, zur Seite lassen, aber anderseits nicht nur Bücher und Aufsätze, sondern auch Ausgrabungen, Bilder, Modelle, Apparate und Versuche umfassen. Er kann sich dabei in allen Fällen auf die Hauptsache beschränken, wenn er nur dem Wißbegierigen durch Literaturangaben die Möglichkeit zu weiterer Belehrung bietet. Für seine Gestaltung sowohl im allgemeinen wie im besonderen könnte die in Dieterichs Archiv für Religionswissenschaft gewählte Form als Vorbild dienen. Die Gefahr einer Gleichheit solcher Berichte wird durch den verschiedenen Charakter der einzelnen Zeitschriften und durch die Individualität der Referenten vermieden; ein eigener Wert wird ihnen auch neben Rethwischs Jahresberichten durch ihre inhaltliche Reichhaltigkeit und ihre Knappheit in der Form gesichert.

Die Verleger würden sich ein neues Verdienst um unseren Stand erwerben, wenn sie diese und ähnliche Berichte über die einzelnen Wissenschaften zu mäßigen Preisen gesondert verkauften. Denn erst dann wirken diese wirklich befruchtend auf die Arbeiten und Vorbereitungen des Lehrers, wenn sie in seinen eigenen Besitz übergegangen ihm stets zur Hand sind. Nur sehr wenige werden heute z. B. Rethwischs oder Bursians Jahresberichte erwerben. Nicht so sehr der Preis an sich als vielmehr das Mißverhältnis, in dem er zu dem kleinen, sie interessierenden Abschnitte steht, und der Zwang weit mehr kaufen zu müssen,

*) Dieser Gedanke hätte auf der genannten Direktorenversammlung im zweiten Teil des vierten Leitsatzes noch etwas stärker betont werden dürfen. Dort heißt es: „Die wissenschaftliche und die praktische Fortbildung des Oberlehrers gehen Hand in Hand. Der Oberlehrer soll bemüht sein, die Fortschritte der Wissenschaft in seinen Studiengebieten zu verfolgen und im Unterricht zu verwerten."

als sie wollen, hält sie von der Erwerbung zurück. So bleibt die Anschaffung beider Werke der Schule überlassen, wodurch sie, wenn in der Lehrerbibliothek aufgestellt, nur zu bestimmten Stunden, wenn ausgeliehen, aber erst nach einiger Zeit benutzbar sind. Weit besser hat es da der Theologe, der die einzelnen Abteilungen der von Krüger und Schian herausgegebenen theologischen Jahresberichte getrennt erwerben und seiner Bibliothek einverleiben kann. Vor dem gleichen Vertrieb der anderen Berichte schreckt die Verleger die Befürchtung, nicht auf ihre Kosten zu kommen. Aber es ist doch wohl auch vom geschäftlichen Standpunkt aus richtiger, die Kauflust zu reizen als auf die Nachfrage der Käufer zu warten und sie dann nicht zu befriedigen.*)

Für die Sortimentsbuchhändler empfiehlt es in ihrem und der Käufer Interesse, einen anderen Weg zu suchen, um diese auf Neuerscheinungen aufmerksam zu machen und zu deren Erwerbung anzureizen. Heute ist es unter ihnen vielfach üblich, den guten Kunden mehrmals im Jahre eine Anzahl neuer Bücher zur Ansicht in die Wohnung zu schicken und nach einiger Zeit dort wieder abholen zu lassen. Abgesehen davon, daß dieser Brauch nicht überall besteht, und nur den ständigen Abnehmern zustatten kommt, hat er auch einige Nachteile im Gefolge. Er entzieht dem Buchhändler selber die neuesten Bücher zur Auslage und zur Einsichtnahme im Laden, er macht allen denen, die sich für dasselbe Gebiet interessieren, aber die Ansichtssendung erst später erhalten, die sofortige Einsichtnahme unmöglich, und er belästigt schließlich den mit ihr Beglückten, da diesem die Zeit der Kenntnisnahme von anderer Seite vorgeschrieben wird, und er oftmals die Bücher, ohne sie doch lesen zu dürfen, bewahren muß und in jedem Falle für sie die Verantwortung trägt. Alle diese Nachteile kommen in Wegfall, und statt deren ergeben sich sogar einige Vorteile, wenn man für Ansichtssendungen die Form wählt, die bereits vereinzelt üblich ist.**) Eine besonders auf pädagogischem und wissenschaftlichem Gebiete leistungsfähige Buchhandlung jeder Stadt übernimmt es, die bedeutenderen Neuerscheinungen aus den verschiedenen Schuldisziplinen nebst einer Preisliste in zwei- oder vierwöchentlichen Zeiträumen im Konferenz- oder Bibliothekszimmer auszulegen. Wer eines der Bücher erwerben will, bemerkt dies auf der Liste und nimmt es am Ende der Ausliegezeit an sich. Ein Vertrauensmann, am besten der Bibliothekar, überwacht das jedesmalige Ein- und Auspacken der Bücher und prüft ihren Bestand an der Hand des Verzeichnisses. Auf diese Weise lernt jeder die Neuerscheinungen an dem frühesten Termin kennen, er hat mehrere Tage lang die Möglichkeit, sich über die Anlage und den Inhalt der Bücher kurz zu informieren und mit Fachgenossen darüber zu reden, alles ohne eigene Mühe und Belästigung. Dem Buchhändler aber bietet sich die Gelegenheit zu geschäftlichem Gewinn und zur Ausdehnung des Kundenkreises, ohne die Bücher mehrfach umhersenden und längere

*) Als ich im Mai 1909 einem hochangesehenen und um die Wissenschaft sehr verdienten Verleger einen derartigen Vorschlag hinsichtlich der bei ihm erscheinenden Jahresberichte machte, lehnte er seine Ausführung als unrentabel ab. Aber ich glaube, ein zuverlässiges Urteil läßt sich erst auf Grund eines mindestens dreimaligen Versuches gewinnen.

**) Ich lernte sie im Jahre 1903 am Goethegymnasium in Frankfurt a. M. kennen.

Zeit entbehren zu müssen. Es ist damit für die übrigen Städte annähernd dasselbe erreicht, was in Beschränkung auf ihren eigenen Verlag die Firma B. G. Teubner mit dem ihrer Geschäftsstelle verbundenen Leseraum in Berlin bezweckt.

An die Leiter der Bibliotheken, besonders der Universitätsbibliotheken, richtet sich die Bitte, die auf der Grazer Philologenversammlung im Herbst 1909 von Fachleuten gemachten Vorschläge auf ihre Brauchbarkeit hin zu prüfen und die dabei geäußerten Wünsche möglichst zu erfüllen.*) Vor allem verdient das Verlangen Berücksichtigung, daß an den Universitäten regelmäßig Vorlesungen und bei den Fortbildungskursen für Oberlehrer besondere Vorträge über Bücherkunde und Bibliothekswissenschaft von einem Bibliothekar gehalten werden zu dem Zwecke, den Nichtfachmann auf diesen für jeden wissenschaftlich Arbeitenden äußerst wichtigen Gebieten kurz zu orientieren. Damit wären zu verbinden eine gründliche Führung durch die Bibliothek, eine Ausstellung charakteristischer Handschriften, alter Drucke und bedeutender Neuerscheinungen und eine Bekanntmachung mit den Katalogisierungsarbeiten. Nicht weniger beachtenswert ist der dort gemachte Vorschlag, den Leihverkehr in der Weise zu zentralisieren, daß das in Lehrerkreisen — ebenso wie die akademische Auskunftsstelle und die königl. Auskunftsstelle für Lehrbücher des höheren Unterrichtswesens — noch zu wenig bekannte Berliner Auskunftsbureau Bücher nicht nur nachweist, sondern auch vermittelt.

Außer diesen Wünschen, deren Erfüllung in hoffentlich nicht mehr weiter Zukunft liegt, ist auch dem Verlangen Ausdruck zu geben, daß im Interesse aller wissenschaftlich Arbeitenden die Zugänglichkeit und Benutzbarkeit der staatlichen Bibliotheken möglichst erleichtert und erhöht wird. Denn noch gibt es selbst in großen Universitätsstädten Bibliotheken, denen ein öffentliches Zeitschriftenzimmer fehlt, deren Lesesaal mit einem Minimum von Licht, Platz und Komfort ein Maximum einengender Bestimmungen vereinigt, die nur Auserwählten oder nur mit besonderer Erlaubnis den Zutritt zum systematischen Katalog gestatten und an den einzelnen nur eine bestimmte Bändezahl verleihen. Ja, es finden sich auch heute noch Bibliothekare, die, wenn auch nicht in der Theorie, so doch in der Praxis die Bibliothek nicht für ein Ausleiheinstitut, sondern für ein Mausoleum halten, und die in jeder Benutzung ein frivoles Attentat auf ihren ängstlich gehüteten Schatz sehen.**) In ähnlicher Weise verwechseln manche Universitätsdozenten, die gewiß nicht über Mangel an Vorrechten klagen können, die allgemeine

*) Vgl. Bericht der Verhandlungen, Leipzig 1910, S. 201 f., 204 f.; Germanisch-romanische Monatsschrift I (1909), S. 710. Besonders kommen hier in Betracht die Vorträge von Fick, Über Bibliothekszentralen und ihre Aufgaben (abgedruckt in den Mitteilungen des österr. Vereins für Bibliothekswesen XIII (1909), S. 55—75) und von Eichler, Die wissenschaftlichen Bibliotheken in ihrer Stellung zu Forschung und Unterricht (im Druck erschienen bei Harrassowitz, Leipzig 1910).

**) Milkau sagt mit Recht von den Bibliotheken (in Hinnebergs Kultur der Gegenwart, Teil I, Abtlg. I, S. 586), „daß das Verhältnis zum Publikum in immer steigendem Maße beherrscht (werden müsse) von dem Geiste des Entgegenkommens, des Wohlwollens, der Hilfsbereitschaft, von dem Gedanken, daß die Bibliotheken in erster Linie dazu da sind, um benutzt zu werden, die Bibliothekare aber, um die Benutzung auf alle denkbare Weise zu fördern".

Bibliothek mit ihrer eigenen oder der ihres Seminares und lassen bei dem Entleihen und der Rückgabe der Bücher die Wünsche und Bedürfnisse der anderen, jetzt sogar zahlenden Benutzer, oftmals völlig außer acht, unbekümmert darum, daß allmählich die Universitätsbibliotheken — von denen nur einige bestimmungsgemäß auf die Universität beschränkt waren — zugleich Provinzialbibliotheken geworden sind.*)

Daher ist nicht nur eine Verwirklichung der in Graz gemachten Vorschläge anzustreben, sondern es müssen vor allem, wenn auch diese Büchersammlungen der Weiterbildung der Oberlehrer dienen sollen, die genannten Beschränkungen fallen, die eben gekennzeichneten falschen Anschauungen verschwinden, und die Bestimmungen für den Besuch und die Benutzung der Bibliotheken auf die Verhältnisse des akademischen Lehrerstandes mehr Rücksicht nehmen. Hier treffen die Interessen des Staates und der Bibliotheken zusammen. Denn dieser muß nach den Mitteln, die er für sie bereit stellt, verlangen, daß sie möglichst weiten Kreisen dienen, und jene müssen darnach streben, eine anregende und fördernde Macht im Mittelpunkte alles wissenschaftlichen Arbeitens zu sein und zu bleiben. Somit wäre es jedenfalls kein Schaden, wenn die Leiter der Bibliotheken sich mit denen der Schulen ins Einvernehmen setzten, um deren Wünsche kennen zu lernen und, soweit es möglich ist, zu erfüllen.**)

Mit dem Dank an die Universitätsprofessoren für ihre Tätigkeit bei den Fortbildungskursen verbindet sich die Bitte, solche in möglichst vielen Provinzen zu veranstalten und bei der Wahl der Themen und der Gestaltung der Vorträge die Wünsche und Bedürfnisse der Oberlehrer noch mehr als bisher zu berücksichtigen. Selbst an allen Universitäten eingerichtet, dürfen diese Kurse trotzdem auf reichen Besuch rechnen, wenn sie nur in eine günstige Zeit gelegt werden und den Teilnehmern bieten, was diese brauchen und erwarten, nämlich Anregung und Belehrung, also geistige Erfrischung. Eine wesentliche oder gar die Einrichtung gefährdende Abnahme des Besuches ist aus der Zunahme der Veranstaltungen nicht zu befürchten.***) Denn zu dem in unseren Kreisen sehr lebhaften Drang nach Weiterbildung†) gesellt sich bei dem einen das Verlangen, eine neue Universität und neue Professoren kennen zu lernen, bei dem anderen der Wunsch, vorübergehend einmal wieder zu seiner alma mater zurückzukehren, um mit den früheren Lehrern und alten Freunden die persönlichen Beziehungen zu erneuern. Bietet sich an jeder Universität jährlich die Gelegenheit zu solcher Weiterbildung, und haben erst einmal aus jedem Lehrerkollegium einige Herren

*) Ich betone diese Mißstände auch deshalb so sehr, weil Milkau (a. a. O., S. 587) darauf hinweist, daß sich im Bibliothekswesen das Korrektiv der Öffentlichkeit so wenig geltend mache.

**) Die Interessen der Universität an den Bibliotheken werden mit Recht durch besondere Kommissionen gewahrt.

***) Vielfach wird jetzt geklagt, die Teilnehmerzahl an den einzelnen Kursen sei zu groß und eine Verringerung zu wünschen. Das einzige, wenn auch nicht sichere Mittel dagegen ist eine Vermehrung der Kurse.

† Vgl. die große Zahl der Oberlehrer, die an den bereits eingerichteten Kursen, an den verschiedenen jährlichen Tagungen der Fachwissenschaftler und an den jedes zweite Jahr stattfindenden Philologen- und Schulmännerversammlungen teilgenommen haben.

mit Freude und Gewinn an einem Kursus teilgenommen, dann werden bald die Fernbleibenden umgekehrt wie heute die Ausnahme bilden. Diese Freude aber wird am lebhaftesten und der Gewinn am nachhaltigsten sein, wenn die Vorträge die Erfüllung lange gehegter Wünsche bringen. Von ihnen erwarten wir, die wir ja schon als Studenten in die einzelnen Wissenschaften eingeführt und mit ihnen vertraut gemacht wurden, keine Anleitung zum Studium und keine Zusammenfassung der wichtigsten Tatsachen für ein Examen, sondern eine kurze Orientierung über neue Gebiete und Entdeckungen oder über neue Methoden und Forschungen auf bekannten Gebieten. Ist das Thema ein Ausschnitt aus den Schulwissenschaften, so ist es erwünscht, daß seine Behandlung vor allem in die Tiefe dringt und auf das Detail eingeht, berührt es sich nicht unmittelbar mit diesen, so mag uns der Vortragende mit kräftiger Hand und großen Schritten über Höhen und Tiefen hinweg, auf gebahnten und ungebahnten Wegen, selbst in kühnen Sprüngen über gähnende Abgründe hinaufführen zum Gipfel, von dem unser Auge weite Strecken überschauen und sich von seinem gewöhnlichen Blicken in die Nähe erholen kann. Diese beiden Formen des Vortrages sind nötig. Denn wir wollen sowohl den Boden kennen lernen, auf dem wir stehen und arbeiten, als auch wissen, was ihn umgibt und beeinflußt; wir wollen nicht immer nur auf einen Punkt unseren Blick richten, sondern ihn auch in weite Fernen schweifen lassen: denn schlimmer als des Auges Kurzsichtigkeit ist die des Geistes. Dieser doppelte Zweck wird wohl am besten erreicht, wenn die Universitätsprofessoren sich mit den Oberlehrern jedesmal über die Wahl der Themen verständigen*) und ihren Zuhörern im Gespräch Gelegenheit zu weiterer Orientierung geben,**) und wenn anderseits diese sich stets erinnern, daß sie kommen, um zu lernen und zu schauen, nicht um zu schulmeistern und zu kritisieren. Mit der Zahl der Vorträge sei man nicht karg, doch setze man nicht zu viele auf einen Tag an und dehne überhaupt den Kursus nicht zu lange aus. Denn wer kommt, ist hungrig, aber nach des Semesters Mühen auch erholungsbedürftig, und wer geht, will bereichert, aber nicht belastet sein. Lehrreich und erfrischend wäre es, könnte auch das Auge neben dem Ohre beschäftigt werden, etwa durch Wanderungen in Museen und Galerien oder durch Ausstellung einschlägiger, besonders neuer Bücher und Lehrmittel.***)

Unsere Belehrung durch Vorträge dürfen wir aber nicht ausschließlich den Universitätsprofessoren überlassen, sondern wir Oberlehrer müssen uns auch selber gegenseitig durch das gleiche Mittel weiterbilden und zwar sowohl in dem kleinen Kreis des eigenen Kollegiums wie auch ganz besonders in dem größeren der Provinzialvereine. Bei ihren Versammlungen muß hinfort, wo nicht mehr die Standesfragen an erster Stelle stehen werden, der wissenschaftliche Teil den

*) Dies ist am leichtesten in den von den Provinzial-Philologenvereinen veranstalteten Kursen; vgl. Kersten (an dem Anm. 1 a. O.), S. 150 und 155.

**) Für manchen Vorlesungskurs wären vielleicht gedruckte Leitsätze empfehlenswert, die je nachdem, ob sie als Einführung oder Repetition des Gehörten gedacht sind, verschieden, aber jedenfalls möglichst kurz sein müßten.

***) Eine solche Ausstellung ist bereits bei manchen Kursen üblich, so bei dem archäologisch-prähistorischen Übungskurs in Würzburg.

Mittelpunkt der Veranstaltung bilden. Damit aber alle Teilnehmer auf ihre Rechnung kommen, und der Besuch für den einzelnen nicht nur eine Ehrensache, sondern auch ein Gewinn ist, empfiehlt sich nach dem Vorbild des auch sonst vielfach vorbildlichen rheinischen Philologentages, in einer Reihe von Fachgruppen spezialwissenschaftliche Vorträge zu halten, vor der Gesamtheit aber eine allgemein interessierende Frage aus dem Gebiete der Pädagogik zu behandeln.

Ein weiteres Mittel zur eigenen Fortbildung und zugleich zu lebensvoller und lebenweckender Gestaltung des Unterrichts können wir Oberlehrer uns ebenfalls selber schaffen, nämlich für jede Disziplin ein Handbuch, das in der gleichen Weise der wissenschaftlichen Vorbereitung und Weiterbildung dient wie die einzelnen Teile der Baumeisterschen Enzyklopädie der didaktischen. Es soll die Brücke sein zwischen dem fachwissenschaftlichen und dem pädagogischen Ufer, die dem Anfänger den Übergang vom Lernen zum Lehren erleichtert und umgekehrt dem Fortgeschritteneren und Ergrauten die Rückkehr vom Lehren zum Lernen jederzeit wieder ermöglicht. Daher muß es einerseits alle Mittel verzeichnen, die zur Erteilung eines gründlichen und wissenschaftlichen Unterrichtes dem Lehrer zu Gebote stehen, und anderseits muß es die Bücher, Schriften und Aufsätze namhaft machen, aus denen man den jeweiligen Stand der Forschung erkennen und, wenn das eigene Wissen versagt, sich weitere Belehrung holen kann. Für die altsprachlichen Fächer müßte das Buch die Literatur etwa in folgender Einteilung mit objektiver Kritik und bibliothekarischer Genauigkeit verzeichnen: 1. Didaktik und Methodik des griechischen und lateinischen Unterrichtes. 2. Die wichtigeren und verbreiteteren Lexika, Grammatiken, Stilistiken, Übungsbücher u. ä. 3. Ausgaben der Schriftsteller, Kommentare, Erläuterungen, Übersetzungen. 4. Neuere Werke und bedeutendere Aufsätze (soweit ihr Inhalt noch keine Aufnahme in die Lehrbücher und Kommentare gefunden hat). 5. Nachschlagebücher und systematische Darstellungen. 6. Veröffentlichungen der Akademien und gelehrten Gesellschaften. Zeitschriften. Jahresberichte. 7. Anschauungsmittel (Karten. Bilder. Diapositive. Nachbildungen. Abgüsse. Modelle. Apparate u. ä.) mit Angabe der Bezugsquellen und Preise.*) 8. Bibliotheken. Galerien. Museen (ihre Adressen, Kataloge,**) Bestand und Bedeutung). 9. Sach-, Autoren- und Schlagwortregister zu 1—8. Für einzelne dieser Abschnitte werden sich die meisten, mancher vielleicht sogar für alle Verzeichnisse schon selber angelegt haben, aber wer das seine mit dem eines befreundeten Kollegen vergleicht, wird erkennen, daß es der Ergänzung bedürftig und von Einseitigkeit nicht frei ist. Denn in einer wirklich brauchbaren und dem Ideal sich nähernden Form läßt es sich wohl nur von mehreren gemeinsam herstellen. Hier gilt es also, einen leitenden Redaktor zu finden und Mitarbeiter zu werben.

Den Direktoren schlage ich zur allgemeinen Einführung verschiedene Einrichtungen vor, die zum Teil bereits an einigen Anstalten in dieser oder ähnlicher Weise bestehen und sich dort bewährt haben.

---

*) Den Naturwissenschaftlern bietet diesen Abschnitt M. Voigt in seiner „Praxis des naturkundlichen Unterrichts". Leipzig 1909.

**) Vgl. die wertvollen wissenschaftlichen Kataloge des Römisch-Germanischen Zentralmuseums in Mainz.

Ein Mittel gegen die Gefahr geistiger Stagnation ist die jährliche Abhaltung einer Konferenz unter den Lehrern desselben Faches. In dieser hat einer der Kollegen die Bedeutung der neueren Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung für den Unterricht mit wenig Worten darzulegen und über neu erschienene Lehrbücher und Anschauungsmittel kurz zu referieren, während es die anderen übernehmen, seine Ausführungen zu ergänzen und zu kritisieren. Sache des Direktors ist es dann, auf Grund des hier Gehörten und unter Abwägung des Für und Wider in der allgemeinen Konferenz*) bestimmte Vorschläge zur Debatte zu stellen und entsprechende Beschlüsse herbeizuführen.

Derselben Gefahr des Stehenbleibens wird weiter begegnet durch Begünstigung, nicht nur durch Erlaubnis gegenseitigen Hospitierens im Unterricht **) und wissenschaftlicher Vereinigungen innerhalb des Kollegiums***) zum Zwecke kurzer Vorträge, kleinerer Versuche und gemeinsamer Lektüre. Natürlich muß in beiden Fällen jeder Zwang fernbleiben, und nur der Wunsch, weiter lernen zu wollen, darf den einzelnen hierzu antreiben. Solches Streben nach redlichem Gewinn wird einerseits sowohl den im Unterricht Besuchten zurückhalten, Paradepferde vorzureiten, als auch den Besucher eine Glanznummer zu erwarten, anderseits die Teilnehmer an jenen wissenschaftlichen Vereinigungen zu tätiger Mitarbeit anspornen und in ihnen das Verlangen, der Sache zu dienen, verstärken, aber ihre Neigung zur Kritik, eine Eigenschaft, die wir Schulmeister nicht weiter auszubilden brauchen, in heilsamer Weise eindämmen.

Durch liberale Verwaltung der Schulbibliothek und Berücksichtigung billiger Wünsche bei Anschaffungen kann das Interesse für literarische Neuerscheinungen und die Freude an rezeptiver und produktiver Arbeit wesentlich gesteigert werden. Soll die Bibliothek in einer ihrer Bedeutung und dem investierten Kapital entsprechenden Weise der Anstalt nützen, so muß sie täglich mindestens einmal allen zugänglich sein und einen geeigneten Arbeits- und Leseraum besitzen; ferner muß ein gedruckter Katalog, bei großen Büchersammlungen wenigstens über die Erwerbungen der letzten dreißig Jahre, sich im Besitz jedes einzelnen Lehrers befinden. Ein vollständiger Autoren- und ein ebensolcher Realkatalog †) hat daneben in der Bibliothek selber auszuliegen. Für Anschaffungen ist eine besondere Kommission zu wählen, bestehend aus je einem Vertreter eines jeden Faches, die die Wünsche der Kollegen entgegennimmt und nach ihrer Prü-

*) Für diese wie für alle Konferenzen empfiehlt sich vorherige Mitteilung der Tagesordnung als ständige Einrichtung. Was in Parlamenten und Versammlungen üblich ist und sich bewährt, wird auch für die Beratungen der Lehrer nicht ohne Nutzen sein (vgl. Zenz, in Loos' Encyklop., Handbuch I, Wien 1906, S. 436).

**) Vgl. Loos in seinem Encyklop. Handbuch I, Wien 1906, S. 748; und Menge in Reins Encyklop. Handbuch IV, zweite Auflage 1906, S. 434 f., 438 f.

***) Sollte sich in Städten mit mehreren höheren Schulen diese Vereinigung über den Kreis der einen Anstalt hinaus zu einem Fachverein erweitern, so wäre dies nur freudig zu begrüßen.

†) Die vortrefflichen Hilfsmittel zur Katalogisierung, die von der Kgl. Bibliothek in Berlin direkt oder indirekt hergestellt werden, müßten hierbei in weit größerem Umfange als bisher benutzt werden.

fung dem Direktor bestimmte Vorschläge macht. Bei deren Ausführung sind den einzelnen Fächern je nach ihrer Bedeutung innerhalb des Schulganzen verschieden große Summen von dem Etat zuzuweisen, jedoch so, daß neben ihnen auch die allgemeinen Wissenschaften, wie Pädagogik, Schulgeschichte, Philosophie u. a. zu ihrem Rechte kommen, und daß die zwischen ihnen gezogenen Grenzen nicht als unüberschreitbar angesehen werden. Für Zeitschriften verwende man eine bestimmte, nicht zu große Summe und mache zum Grundsatz, nur einige allgemeinpädagogische — darunter auch süddeutsche und österreichische — aber keine Fachzeitschriften zu halten. Denn diese, die ja vor allem die Wissenschaft fördern wollen, bieten nur weniges, was der Schule unmittelbar zugute kommt und belasten, selbst wenn man nicht alle Unterrichtsgegenstände berücksichtigt, den Etat in empfindlicher Weise. Ihre Anschaffung muß aus finanziellen Gründen den Universitätsbibliotheken überlassen bleiben oder, wo es solche nicht gibt, den einzelnen Kollegen. Diese können entweder unter sich mit Hilfe eines Buchhändlers und, wo dies möglich ist, unter Heranziehung der Kollegen anderer Anstalten desselben Ortes einen Zeitschriftenzirkel begründen, oder sie legen einzeln die von einem jeden gehaltenen Zeitschriften zu gegenseitiger Einsichtnahme im Lehrerzimmer aus. Soweit durch die Verwaltung der Bibliothek ein Kollege besonders belastet wird, erhält er am besten einen Erlaß an Pflichtstunden. Denn unterzieht er sich der nicht geringen Arbeit ohne jede Entschädigung, so verbietet der Takt den anderen Kollegen, seine Zeit und Mühe allzuoft in Anspruch zu nehmen, empfängt er aber eine Vergütung in Geld, so führt diese leicht zu einer falschen Einschätzung seiner Tätigkeit und erweckt bei manchem, wenn auch ohne Grund, ein Gefühl des Neides. Nur wo diese hier aufgestellten Mindestforderungen erfüllt sind, kann die Bibliothek, wie sie soll, der stets bereite Helfer der Lehrer sein und zugleich ihr treu behüteter Schützling.

Die Anregung, die von den Programmen und ihren Beilagen ausgeht, gewinnt sicher bedeutend an Stärke, wenn bei deren Abfassung die ministeriellen Vorschriften nur als die gesetzlich gezogenen Grundlinien betrachtet werden, und wenn sich ihr Austausch unter den einzelnen Anstalten und ihre Zirkulation innerhalb der Kollegien überall einbürgert. Zunächst ist es notwendig, zur richtigen Beurteilung der eigenen Schule und ihrer Leistungsfähigkeit gegenüber anderen, daß die im Schuljahr erledigten Pensen der Hauptfächer für alle Klassen, die Themen der Aufsätze für die oberen Klassen und die Aufgaben für die Reifeprüfung jedesmal mitgeteilt werden. Ebenso notwendig sind ferner kurze Berichte über etwaige pädagogische, didaktische oder wissenschaftliche Versuche und Neuerungen wie Studientage, Trennung der Schüler in eine sprachlich-historische und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Gruppe, ihre Heranziehung bei der Verwaltung der Sammlungen und der Aufrechterhaltung der Ordnung, ferner über Benutzung des Phonographen und Skioptikons, Einführung eines philosophischen Unterrichtes u. a. Wünschenswert ist schließlich, sowohl zur eigenen wie zur fremden Belehrung, daß jährlich oder wenigstens in Zeiträumen von fünf Jahren die Titel der früher erschienenen Programmbeilagen abgedruckt werden. Am besten und billigsten geschieht dies nach österreichischem Vorbild auf den freien Seiten des Umschlages. Als Beilage sei grundsätzlich jede spezialwissen-

schaftliche Abhandlung ausgeschlossen, zum mindesten dann, wenn sie zur Schule nur eine finanzielle Beziehung hat und auf Leser unter den Kollegen, den Schülern und ihren Eltern nicht oder nur ausnahmsweise rechnen darf. Dagegen sei jedes andere Thema zugelassen, sowohl wenn es pädagogischer,*) schulgeschichtlicher oder heimatkundlicher Art ist, als auch wenn es eine weitere Kreise interessierende Frage aus den Gebieten der Religion, Sprache, Literatur, Geschichte, Kunst oder Naturwissenschaften behandelt. Dem Verfasser ermäßige man dafür zur Erleichterung und zum Danke die Zahl der Pflichtstunden während eines Semesters.

An dem Programmaustausch sollten alle höheren Schulen Deutschlands, die deutschsprachlichen Anstalten Österreichs und der Schweiz und die deutschen Auslandschulen teilnehmen. Daraus erwüchse sowohl den Schulen und ihren Lehrern als auch dem Deutschtum ein zweifelloser Gewinn. Denn Ost und West, Nord und Süd, Großstadt und Provinz, Heimat und Fremde lernten sich bei der gleichen Tätigkeit kennen, gäben sich wechselseitig fruchtbare Anregung, gewännen ein Bild von der Verschiedenartigkeit ihres Wirkungsfeldes und ihrer Aufgabe und empfänden deutlich ihre geistige Zusammengehörigkeit. In vollem Maße tritt diese Wirkung aber nur dann ein, wenn die Programme nach der Katalogisierung erst einige Zeit zur allgemeinen Besichtigung in der Bibliothek ausliegen und hierauf mappenweise geordnet in wöchentlichem Wechsel bei den einzelnen Lehrern zirkulieren.

An das Ministerium richte ich die Bitte, die bis jetzt bestehenden Möglichkeiten zur Weiterbildung wie Fortbildungskurse, Aufenthalt und Reisen im Ausland u. a. zu vermehren und die Teilnahme an ihnen wie an den verschiedenen fachwissenschaftlichen Kongressen durch finanzielle Beihilfe und durch Urlaub zu erleichtern, damit ihr Nutzen möglichst vielen zugute kommt. Außerdem mache ich aber auch ihm einige Vorschläge, deren baldige Ausführung den Oberlehrern willkommen und ihrem Streben förderlich wäre.

So könnte etwa im Februar jedes Jahres in irgend einer Form, vielleicht in dieser Monatschrift, eine Zusammenstellung aller im laufenden Jahre geplanten Fortbildungskurse nebst deren Programme veröffentlicht werden. Ferner ist zu wünschen, daß auf alle wirklich bedeutenden Neuerscheinungen in der wissenschaftlichen und pädagogischen Literatur hingewiesen und auf besuchenswerte Ausstellungen und Kongresse unter Beifügung eines Kataloges oder eines Vortragsverzeichnisses möglichst frühzeitig aufmerksam gemacht wird.

Für die vielen Lehrer, die jenen Veranstaltungen fernbleiben müssen, und

*) Ausführliche Lehrpläne für jedes Fach zu drucken und gar dem Programm beizulegen, kann ich, so interessant auch ihre Lektüre ist, doch nicht gutheißen. Denn sie setzen den Lehrer in den Augen seiner Schüler und deren Eltern herunter und verführen diese, denen außer der Sachkenntnis oftmals auch noch das Wohlwollen fehlt, zu abfälliger Kritik. Außerdem, werden sie nicht befolgt, so haben sie nur geringen Wert und gelten sie als Norm, so sind sie geradezu gefährlich. Denn den schwachen und verzagten Lehrer machen sie noch unselbständiger und zum Sklaven des Buchstabens, dem tüchtigen und mutigen rauben sie den Reiz seiner Individualität. So tragen sie gerade in der Zeit, wo selbst die Soldatenerziehung die Entfaltung der Persönlichkeit als ihr vornehmstes Ziel betrachtet (vgl. v. d. Goltz, Kriegsgeschichte Deutschlands im 19. Jahrh. I, Berlin 1910, S. 7), den Geist der Uniformierung und Schablone von neuem in die Schule.

für einen jeden, der dem Schul- und Bildungswesen Interesse entgegenbringt, bedeutete es die Erfüllung eines lebhaften Wunsches, wenn die Regierung das Material, das sie auf dem Gebiete der Schule für Ausstellungen zusammenzutragen pflegt, auch dauernd zusammenhielte und allgemein zugänglich machte. So wäre es jetzt wohl nicht schwierig, das in Brüssel mustergültig ausgestellte Material als Basis für das besonders von Ziehen verlangte *) und sicher doch einmal zu begründende Reichsschulmuseum zu benutzen.

Ganz besonders wichtig aber scheint mir, daß das Ministerium eine dem Lehreraustausch mit dem Ausland entsprechende Einrichtung für das Inland trifft. Wer an mehreren Anstalten längere Zeit tätig war, weiß den Segen zu würdigen, der von einem solchen Wechsel ausgeht.**) Man wird nicht nur in politischer und sozialer, in konfessioneller und kollegialer Hinsicht klüger und vorurteilsfreier, gerechter und maßvoller, sondern man empfängt auch überall Anregung und Belehrung und lernt die guten und schlechten, die starken und schwachen Seiten der eigenen Natur gründlich kennen. Dagegen führt jahrzehntelanges Wirken an derselben Anstalt leicht und nicht sehr selten zu innerem Hochmut, zu Verständnislosigkeit und Abneigung gegenüber Neuerungen, ja zum Glauben an die eigene Unfehlbarkeit und an die Beschränktheit Andersdenkender. Aus diesen Erwägungen empfiehlt es sich, allen Oberlehrern, älteren wie jüngeren, wenn sie es wünschen und die Verhältnisse es gestatten, prinzipiell die Möglichkeit zu geben, mit einem Fachkollegen an einer anderen Anstalt auf ein halbes Jahr die Stelle mit allen Rechten und Pflichten zu tauschen. So böte sich jedem Gelegenheit, Schulen der Groß- und Kleinstadt, des alten und neuen Systems, städtische und ländliche, industrielle und agrarische Bevölkerung, protestantische und katholische, konservative und liberale Weltanschauung, nord- und süd-, ost- und westdeutsches Wesen, kurz die Verschiedenartigkeit von Landschaft und Volk in dem einen gemeinsamen Vaterland bei eigener, nicht zu kurzer Tätigkeit kennen und beurteilen zu lernen. Erfrischt durch die neue Umgebung und bereichert an allgemeiner Menschenkenntnis und an pädagogischem Wissen würde er nach Ablauf des halben Jahres als ein anregendes Glied in den alten Kreis zurückkehren, der in dem steten Gehen und Kommen seiner eigenen und fremden Kollegen sowohl vor Erstarrung wie vor Selbstberäucherung einen leidlichen Schutz besäße. Doch nicht nur der Lehrer selber und seine Schule hätten hiervon Gewinn, sondern auch das Vaterland. Denn die großen Differenzen, die bei uns in Deutschland in politischer, religiöser und sozialer Hinsicht bestehen, beruhen zu einem nicht geringen Teil auf Unkenntnis der einschlägigen Verhältnisse und auf Mißverständnissen. Wie wertvoll ist es da, wenn gerade bei den Erziehern der Jugend die Einsicht vertieft, der Blick geschärft, der Horizont erweitert und das Urteil gemäßigt wird.

---

*) Vgl. Ziehens Artikel „Reichsschulmuseum“ in der zweiten Auflage von Reins Encyklop. Handbuch der Erziehung.

**) Mit Recht sagt E. Grünwald (Deutsche Lit.-Zeitung 1910, Sp. 1161): „Auch für einen Anstaltswechsel während der Vorbereitungszeit läßt sich manches sagen; mir ist schon manchmal der Gedanke gekommen, ob ein solcher auch für angestellte Lehrer — bis zu einer gewissen Altersgrenze — nicht im Interesse der Anstalt und ihrer selbst empfehlenswert sei.“

Die Ausführung dieses Vorschlages geschieht am leichtesten so, daß zwei Fachkollegen verschiedener Anstalten unter Zustimmung ihrer Direktoren den Tausch unter sich verabreden, und das Provinzialschulkollegium die nötige Erlaubnis gewährt. Hierbei gebietet die Rücksicht auf die Schulen, jedesmal nur e i n e Stelle in solcher Weise zu besetzen, und die Rücksicht auf die Kollegen, die gemachten Beobachtungen und die gesammelten Erfahrungen nicht durch den Druck der Öffentlichkeit zu unterbreiten.

Ich bitte die zuständigen Stellen und die Kollegen, besonders aber den auf dem letzten Oberlehrertag vom Verbandsvorstand ernannten Ausschuß, diese Wünsche und Vorschläge auf ihren Wert und ihre Ausführbarkeit hin zu prüfen und, soweit es in ihrer Macht liegt, zu ihrer Verwirklichung beizutragen. Der Dank und der Erfolg, das glaube ich versichern zu dürfen, werden nicht ausbleiben.

Halle a. Saale. J o h a n n e s M o e l l e r.

Familienalumnate.

In den letzten Jahren sind an vielen Orten sogen. Familienalumnate entstanden, und noch immer scheint die Neigung, neue zu errichten, zu wachsen. Laut erschallt ihnen in den Jahresberichten, in den Ankündigungen (Prospekten) und an anderen Stellen Lob und Preis. So ist denn auch in dieser Monatschrift, 5. Jahrgang 1906, S. 65 ff., Borbein in einem längeren Aufsatze mit der Überschrift „Was können Alumnate für die Erziehung der Schüler unserer höheren Lehranstalten leisten?“ des Lobes voll gewesen, und im Juliheft dieses Jahres, S. 415, lassen die Leitsätze eines Vortrages von Prof. Dr. Kremmer die Einrichtung in hellem Lichte erscheinen.

Aber „wo viel Licht, da viel Schatten“, heißt es im Sprichwort, und wenn der Unterzeichnete (der selbst zwei Jahre ein Familienalumnat mit 20 Schülern geleitet und dieses Amt nur aufgegeben hat, weil er sich verheiratete, das Alumnat aber einen unverehelichten Leiter haben sollte) gewiß nicht die Schattenseiten eines solchen Schülerheims für so schlimm ansieht, daß er die ganze Einrichtung als verfehlt bezeichnen möchte, so mag es ihm doch immerhin erlaubt sein, auf einige Punkte aufmerksam zu machen, die vielleicht weiterer Erwägung wert sind. Läßt sich ja doch gewiß in mancher Beziehung Wandel schaffen und bessern, und es dürfte geradezu wünschenswert sein, daß mehr solche, die selbst im Alumnatsbetriebe oder doch ihm nahe stehen, ihre Erfahrungen und Ansichten mitteilen.

Ich knüpfe an die oben erwähnten Leitsätze an. Sogleich den ersten kann ich nur mit Vorbehalt unterschreiben. Gewiß fehlt es für die Söhne aus besseren Ständen vielfach an geeigneter Aufnahme. Pastoren, Ärzte, Gutsbesitzer, Richter usw. auf dem Lande oder in kleineren Städten ohne höhere Lehranstalt, die ihre Söhne also in Pflege geben müssen, aber auch viele Eltern in der Großstadt, die ihre Kinder lieber in einer für Körper und Seele gesünderen Umgebung aufwachsen lassen wollen, werden Mühe haben, diesen in guter Familie Verpflegung und elterliche Obhut zu verschaffen. Früher galten die Oberlehrer, auch wohl der Direktor

der betreffenden Lehranstalt sozusagen als die nächsten dazu. Aus guten Gründen, auf die näher einzugehen hier nicht nötig ist, wird es heut vom Oberlehrerstande fürs beste angesehen, wenn keiner seiner Angehörigen eine solche Nebenbeschäftigung übernimmt, bei der die Außenwelt gar so leicht den Nebenerwerb als das Wesentliche ansieht. Also kurz: „Die vorhandene Gelegenheit, auswärtige Schüler gut unterzubringen, reicht bei weitem nicht aus." Doch Verzeihung! Soll es nicht heißen „auswärtige Schüler aus besseren (vermögenderen) Ständen"? Denn für Schüler, die etwa 600 Mark jährlich (in kleinerer Stadt) als Pflegegeld zahlen, sind die Gelegenheiten sogar im Überfluß vorhanden. Die Bitte um Zuweisung von Schülern tritt viel öfter an Direktor und Oberlehrer heran, als sie erfüllt werden kann. Gar manche Witwe eines Volksschullehrers, eines mittleren Beamten usw. wäre von Herzen froh und dankbar, wenn sie Schüler fände, die sie mütterlich betreuen könnte, um so ihren Beruf im eigentlichen Sinn des Wortes zu erfüllen und Erwerb auf die edelste Weise zu haben. Ja, ich möchte sogar die Frage noch offen lassen, ob nicht auch für Söhne wohlhabenderer Eltern sich geeignete Unterkunft finden würde, wofern man nämlich bereit wäre, eine Entschädigung von 1000 bis 1500 Mark zu leisten, wie dies vielfach der Preis in den Alumnaten ist. Auch Witwen höherer Beamten oder unverheiratete ältere Damen dürften dann gern die schöne Aufgabe übernehmen und treulich erfüllen, für leibliches und geistiges Wohl ihrer Pflegebefohlenen mit Mutterliebe zu sorgen. Und wenn die Zahl ihrer Zöglinge sechs nicht überstiege, könnte sie es auch wahrlich besser als die Hausmutter eines Alumnats von etwa 20 Schülern, die fast ganz durch die Besorgung des Haushaltes in Anspruch genommen ist, so daß ihr für die Betätigung ihres mütterlichen Gemütes an den Schülern wenig oder gar keine Zeit übrig bleibt. Jedoch selbst unter der Voraussetzung, daß zugleich männliche Aufsicht erwünscht wäre, fände sich wohl auch öfter Aufnahme in besseren Familien, wenn die angemessene Entschädigung hier ebenso gern geleistet würde wie bei den Alumnaten — in die doch manche Eltern ihre Söhne nur deshalb geben (leider!), weil sie erwarten, daß hier auch deren Vorwärtskommen in der Schule verbürgt sei (zumal wenn sie die Ankündigung in einem solchen Sinne mißverstehen).

Immerhin, das Bedürfnis nach Alumnaten mag — wie schon oben gesagt — zugegeben werden, soweit es sich um die Unterbringung auswärtiger Schüler wohlhabenderer Eltern handelt; daß aber „unter der Not, Schüler unterzubringen, alle Schichten unseres Volkes gleichmäßig leiden sollten", erscheint mir doch zu viel behauptet. Natürlich möchte man hinsichtlich der äußeren und zum Teil auch der inneren Verhältnisse, unter denen sich vielfach Schüler in Pflege befinden, es ihnen besser wünschen; und wenn im öffentlichen Wege Schülerheime geschaffen würden, die allen berechtigten Wünschen gerecht werden könnten, ohne eben zugleich eine hohe Entschädigung zu verlangen, so wäre das sehr erfreulich. Zunächst aber müssen sich Schüler aus weniger bemittelten Familien eben noch mit einer Unterkunft begnügen, wie sie dem Preise, den sie bezahlen können, entspricht (und in der sie es meist nicht schlechter, ja oft sogar besser haben als zu Hause); denn was wünschenswert wäre, können sie eben nicht bezahlen. Wenn Borbein S. 81 den Wunsch ausspricht, daß doch mit jeder höheren Lehranstalt, wenigstens der mittleren und kleinen Orte, ein Schülerheim verbunden sein möchte,

und fortfährt, „dann wären auch die mäßig begüterten Eltern der schweren Sorge überhoben, wo sie ihre Söhne unterbringen sollen", so bleibt eben nur die Frage zu beantworten, wer denn die Kosten tragen soll.

Ich wende mich nun zunächst dem dritten Leitsatz zu und frage, ob ein Familienalumnat mit etwa 20 Schülern (Mittel von 15—24) wohl noch als eins von kleinem Umfang bezeichnet werden kann.

Wenn in einer Familie wirklich noch einmal 5—7 Kinder zu Hause sind, so spricht man heut gewöhnlich schon von einer großen Familie; die 20 Söhne des Alumnats aber als Familie zu bezeichnen, dürfte wohl doch heißen, den Umfang des Begriffs sprengen. Der Wunsch und idealste Auffassung mag der Vater der Benennung F a m i l i e n alumnat gewesen sein — die nun freilich ein Böswilliger als Schönfärberei und Geschäftsanpreisung ansehen könnte. Aber schließlich, was kümmern einen die Lästerzungen?! Ist der Leiter ein rechter Vater seiner Pflegebefohlenen, die Leiterin eine rechte Mutter, so mag schon darin die Rechtfertigung für den Namen liegen; es wird dann auch an Brüderlichkeit unter den Zöglingen nicht fehlen. Freilich werden die Pflegeeltern (die vielleicht auch noch Eltern eigener Kinder sind — von 2 oder 3; auch von 4 oder 5 oder gar 6?) ihre g a n z e Kraft der großen Familie zu widmen haben. Es ist wahrlich keine kleine Aufgabe! Um so mehr erscheint es zu verwundern, daß gewöhnlich ein Oberlehrer Leiter eines Alumnats ist, wohl gemerkt! ein Oberlehrer, der zugleich seines Amtes an der Schule waltet, wenn ihm auch wohl ein paar Stunden erlassen sind. Dabei möchte ich in Kürze eine Nebenfrage streifen: Der leitende Oberlehrer genießt für seine reichliche Nebenarbeit ein reichliches Nebeneinkommen neben dem Gehalt für sein Schulamt und neben dem Wohnungszuschuß. Wäre nun das Alumnat in der Weise mit der Schule verbunden, daß der Alumnatsdienst als ein Teil des Schuldienstes anzusehen ist, so scheint ein Widerspruch darin zu liegen, daß Bibliothekar und Kassenverwalter der Schule jetzt nicht mehr durch ein Nebeneinkommen entschädigt werden sollen, sondern lediglich durch Befreiung von Unterrichtsstunden, der Alumnatsleiter dagegen einerseits entlastet, anderseits im Einkommen höher gestellt wird. Ist aber das Alumnat als gänzlich von der Schule getrennt anzusehen (und das ist doch meist der Fall), wie darf dann der Leiter im Schuldienst entlastet werden? Ganz abgesehen davon, daß der Alumnatsdienst ihn doch sehr vom Schuldienst abzieht. Dies also nebenbei! Ich hatte oben betont, daß Leiter und Leiterin ihre g a n z e Kraft der Alumnatsfamilie widmen müßten. Und eben aus diesem Grunde sollte Alumnatsdienst und Schuldienst nicht verbunden sein dürfen. Der Leiter sei Leiter im Hauptamt und e i n z i g e n Amte, wie es übrigens bei manchen Alumnaten der Fall ist (vgl. Borbein, S. 73—75)!

Die Frage, wie sehr die Kraft im vereinigten Dienste beider Ämter erschöpft wird, sei nur angedeutet! Man wird hier auf den Helfer (Adjunkten) hinweisen. Da frage man aber einmal einen Leiter! Nicht immer ist der Adjunkt wirklich ein rechter Helfer. Ist es ja doch gewöhnlich ein Kandidat, der nur kurze Zeit an der Schule bleibt. Und er ist natürlich durch den Schuldienst auch tüchtig in Anspruch genommen, vielleicht mehr als der Oberlehrer, der, seit langem im Amte, immerhin weniger Vorbereitung auf den Unterricht nötig hat. Also seine

Hilfe im Alumnat ist und kann nicht immer die tatkräftigste sein, selbst vorausgesetzt, daß zwischen ihm und dem Leiter das beste Einvernehmen besteht. Ist dies aber etwa nicht der Fall, so steht es freilich schlimm. Unter Umständen fühlt sich der Herr Adjunkt dem Leiter völlig gleichgestellt. Ist dieser ja doch auch nicht sein Vorgesetzter; der Alumnatsdienst ist ganz Privatsache, nicht einmal der Direktor der Schule ist im Alumnatsdienste sein Vorgesetzter, sondern nur — als Vertreter des Kuratoriums — sein Brotherr, der ihm also schlimmstenfalls die Stellung aufkündigen kann. Was aber liegt einem Kandidaten schließlich an dieser Stellung, deren er für den Erwerb nicht bedarf, da er mit seinem Hilfslehrergehalt schön auskommen kann. Das Ideale tritt schnell in den Hintergrund, wenn er sich mit Arbeit überlastet fühlt und vor allem das Bewußtsein hat, daß er seinem Schulamt nicht voll gerecht werden kann, geschweige daß er sich irgendwie wissenschaftlich weiterbilden könnte.

Und nun die Hausdame! Sie soll — Leitsatz 5 — Mittelpunkt und Seele des Schülerheims sein (vgl. auch Borbein S. 70). Also die Hausdame; nicht der Leiter? Oder nicht vielmehr beide zusammen? Ich kann nur dieses letzte für das Richtige ansehen. Dabei ist freilich Voraussetzung, daß beide (samt dem Adjunkten) an einem Strange ziehen, und zwar durchaus Voraussetzung. Denn ein schneller Wechsel in der Leitung eines Familienalumnats ist doch sehr mißlich. Kann man nun diese Voraussetzung immer als erfüllt ansehen, so daß Ausnahmen ganz vereinzelt wären, in denen eben eine Veränderung abhelfen müßte? Schwerlich! Also scheint wohl doch nur ein von einem Ehepaar geleitetes Schülerheim das Richtige zu sein. Soll dieses Ehepaar nun kinderlos sein? Doch wohl lieber nicht! Oder soll es jedenfalls nur zwei Kinder haben? Hoffentlich auch nicht! Oder sollen wenigstens die Kinder schon größer sein und keine mehr nachkommen? Wie man diese Fragen alle auch beantworten mag, daran muß festgehalten werden: der Alumnatsfamilie (einschließlich der eigenen Familie des Leiters) die ganze Kraft! Solange dies aber nicht der Fall ist, widerspreche ich dem zweiten Leitsatze. Ich gebe zu, daß an den Großalumnaten aller Art manches sich überlebt haben mag, also geändert werden müßte. Aber im Vergleich mit den Familienalumnaten sehe ich (bei allerdings nur schneller Betrachtung) folgende Vorzüge bei jenen: Sie sind aufs engste mit der Schule (oder den militärischen Einrichtungen) verbunden, so daß auch beim ganzen Unterrichts- und Erziehungsplane, z. B. der Stundenverteilung, den Tagesaufgaben usw. jede Rücksicht auf das Alumnatsleben obwalten kann. Sodann ist die Aufsicht so verteilt, daß Überanstrengung und Erschöpfung der Aufsichtführenden nicht zu befürchten ist. Die Fürstenschulen mindestens verfügen außerdem über eine Allgemeinheit von wohlbegabten Schülern, und die besten wieder von diesen sind rechte Helfer, die für ihre Hilfe auch Vergünstigungen (Freistellen usw.) genießen, die sie nicht gern verlieren würden. Die Familienalumnate dagegen werden immerhin — das darf man sich nicht verhehlen — von manchen Eltern als Zuflucht unbegabter oder besonders schwer zu erziehender Söhne angesehen: man kann's ja bezahlen! Da es sich aber bei diesen Alumnaten auch um das Gleichgewicht von Ausgaben und Einnahmen handelt (bisweilen auch um ein möglichst großes Übergewicht der Einnahmen), so muß wohl bei der Aufnahme eines Zöglings möglichst Nach-

sicht geübt werden. Wenn Borbein S. 78 sagt, die Alumnen seien fast überall tüchtige, nicht selten die tüchtigsten Schüler und ein Vorbild für ihre Klassenkameraden, so weiß ich nicht, auf welche Erfahrungen er sich stützt, und man kann ihn wegen dieser jedenfalls beglückwünschen. Auch daß die Arbeitszeiten der Alumnen, soweit diese gewissenhafte, fleißige Schüler sind, nur kurz wären, steht meinen Erfahrungen fern. Schwächer (oder gar unbegabte) Alumnen kommen mit der in der Hausordnung angesetzten Arbeitszeit eben einfach nicht aus, ebensowenig wie gleichartige Schüler im Elternhause oder in anderer Pflege mit ihren Schularbeiten in der Durchschnittszeit fertig werden. Wird ihnen weitere Arbeitszeit nicht gewährt, so kommen sie eben in der Schule nicht mit; oder aber sie verschaffen sich die Zeit, stehen mitten in der Nacht auf und arbeiten beim Licht einer Kerze, die sie sich schon zu verschaffen und aufzubewahren wissen. Handelt es sich aber um das Vorwärtskommen in der Schule, so sind Eltern gewiß nicht damit einverstanden, wenn ihren Söhnen nicht gestattet wird, durch Fleiß zu ersetzen, was ihnen an Begabung abgeht. So ist's denn auch mit dem gemütlichen Beisammensein aller (Borbein S. 81) so eine Sache; wer noch zu arbeiten hat und arbeiten möchte — und das betrifft gewöhnlich $^3/_4$ aller Alumnen —, für den hört sozusagen die Gemütlichkeit auf. Ja, bei einem Haushalt mit 20 Zöglingen bleibt, wie schon oben gesagt, auch der Hausmutter nur selten Zeit für die Pflege der Gemütlichkeit.

Nun, aller Anfang ist schwer! Familienalumnate und Schülerheimkolonieen aber sind noch etwas Neues und schließlich vielleicht doch etwas Notwendiges und Gutes. Aber noch dürfen sie nicht schlechthin als das Gute angesehen werden, vielmehr als etwas noch recht Verbesserungsbedürftiges — trotz allem Glanze, den sie besonders nach außen ausstrahlen; es ist auch hier nicht alles Gold, was glänzt. Darum erwäge und helfe, wer kann, zum Besten.

Reichenbach (Schles.). Max Thiel.

Zur Pflege der Heimatkunst.

In unseren höheren Schulen hat man bisher leider wenig daran gedacht, der heranwachsenden Jugend den Sinn für die architektonischen und plastischen Schönheiten der nächsten Umgebung zu erschließen. Ist überhaupt kunstgeschichtliches Interesse vorhanden, dann zeigt und bespricht man sicher weit eher Dinge, die im Bädeker für Rom oder Florenz mit zwei Sternen bedacht sind, als daß man die Schüler auf ein schönes Portal aufmerksam macht, an dem sie täglich achtlos vorübergehen. Ob auf dem umgekehrten Wege nicht eher ein inneres Verhältnis zur Kunst zu erzielen wäre, sei hier nicht untersucht. Sicher ist, daß die Liebe zur Heimat gestärkt und das Interesse an der Erhaltung ihres eigentümlichen Charakters gesteigert würde, wenn die Schüler das Nächstliegende beachten und schätzen lernten. Der kürzlich ergangene Erlaß, der das Aufnehmen von heimischen Bau- und Kunstdenkmälern und die Sammlung solcher Aufnahmen zur Begründung von Heimatsarchiven in den höheren Schulen und Lehrerbildungsanstalten anregt,*)

*) S. diese Monatschrift 1910, S. 303.

wird hoffentlich nicht nur die Zeichenlehrer, die er zunächst angeht, sondern auch die Lehrer des Deutschen, der Geschichte und der Geographie veranlassen, sei es im Unterrichte, sei es auf Spaziergängen, ihre Schüler für die Denkmäler des Schulortes und seiner Umgebung zu interessieren. Manch einer wird freilich erst sein eigenes Auge, das in klassische Fernen zu blicken gewohnt ist, auf die auch von ihm bisher übersehenen Schätze der Heimat einstellen müssen. Für einen literarisch gebildeten Menschen liegt es in solchem Falle nahe, sich nach gedruckten Hinweisen und Bildern des vorhandenen Materials umzusehen. Das ist zwar ungefähr dasselbe, wie wenn man, um einen Dichter kennen zu lernen, in der Literaturgeschichte oder, um ein Bild zu genießen, im Kataloge nachsieht — aber man muß fürs erste noch mit dieser Neigung rechnen und deshalb wünschen, daß möglichst viel gute Bilder unserer heimischen Denkmäler entstehen und leicht zu erreichen sind.

Unter den vorhandenen Aufnahmen dieser Art waren bisher fast nur die größeren und bekannteren Monumente oder malerische Gesamtansichten von Straßen und Plätzen mit interessanten Häusern, Brunnen u. dergl. vertreten. Einzelaufnahmen von charakteristischen Gebäuden waren schon schwer zu haben, Teile davon, wie Türen, Fenster, Balkone, Treppen usw. so gut wie überhaupt nicht, wenigstens nicht im Detailverkauf der Buchhändler und Papiergeschäfte, wo sie der historisch oder künstlerisch interessierte Laie in erster Linie sucht. Es ist deshalb lebhaft zu begrüßen, daß die „Werkstätte für moderne Lichtbildkunst“ von Susanne Homann in Darmstadt sich damit befaßt, gerade die bescheideneren Denkmäler aufzunehmen und zu vervielfältigen. Sie geht dabei, wie die bis jetzt erschienenen Bilder aus Cöln, Trier, Elberfeld, Frankfurt, Dresden, München, Bamberg, Kloster Maulbronn, Regensburg usw. zeigen, mit Findigkeit, Geschmack und hervorragendem technischen Geschick zu Werke. Jede neue Serie überrascht und erfreut durch die Fülle reizvoller Objekte ebenso sehr wie durch die Güte der Aufnahmen und des Druckes. Das Format der Bilder ist das der gewöhnlichen Postkarte, das angewandte Reproduktionsverfahren der vornehm wirkende und lange Dauer versprechende Kupferdruck. Die Bilder, von denen auch Diapositive für Lichtbildapparate zu kaufen sind, haben außer dem gegenständlichen Interesse noch den besonderen Wert, daß sie dem, der selbst photographische Aufnahmen zu machen gedenkt, vorbildlich zeigen, wie der Ausschnitt, die Beleuchtung, die Stellung zum Gegenstande usw. zu wählen ist, damit ein gutes Bild herauskommt. Der Zeichner verfügt freilich über noch reichere Ausdrucks- und Betonungsmittel als der Photograph, aber auch ihn können die Homannschen Aufnahmen für das, was man „Auffassung“ nennt, manches lehren.

Es würde daher nicht nur das Interesse an den heimatlichen Denkmälern, sondern auch den Unterricht an den höheren Schulen fördern, wenn die Bilder die weite Verbreitung fänden, die sie verdienen.

Berlin. L. Pallat.

II. Programmabhandlungen.

Latein 1909.

Die letzten Jahrzehnte haben eine außerordentliche Vervollkommnung des lateinischen Anfangsunterrichts gebracht, und noch immer sucht man nach neuen Wegen. Wie man im Griechischen Homer und Xenophon zum Ausgangspunkte der Unterweisung zu nehmen versucht hat, so schlägt jetzt Professor **A. Döhring** vor, von Ovid im Lateinischen auszugehen. (Ovid im lateinischen Anfangsunterricht. Übersetzungen und Wörterverzeichnisse. Königl. Friedrichskollegium zu Königsberg. Progr.-No. 6.) Man kann indes in dieser Frage Griechisch und Latein nicht ohne weiteres einander gleichsetzen. Das Griechische wird doch auf einer erheblich weiter vorgeschrittenen Entwicklungsstufe des jugendlichen Menschen in den Lehrplan eingefügt als meistenteils das Lateinische; da, wo Latein in Tertia beginnt, mag die Sache etwas anders liegen — aber nicht viel. Ovid ist trotz aller Geschmeidigkeit im Versemachen ein Kunstdichter durch und durch, und steht schon dadurch im Gegensatz zur homerischen Poesie. Ich würde die Sextaner aufrichtig bedauern, die man mit Ovidischen Versen (und seien sie noch so gut ausgewählt) beglücken wollte. Man übersieht überhaupt bei solchen Vorschlägen zu sehr, daß dem Sextaner „trockene Sätze und zurechtgemachte Erzählungen" in ganz anderem Lichte erscheinen als dem Erwachsenen und fertig Gebildeten. Im übrigen ist Döhrings Arbeit durch die trefflichen Übersetzungen und den hinzugefügten, methodisch bearbeiteten Sprachstoff durchaus beachtenswert.

In die Geheimnisse der Arbeitsstätte, in der Vergil seine Äneis zurechtschmiedete, versucht Oberlehrer Dr. **Rudolf Ritter** einzudringen, und er tut es, trotz vieler Vorläufer, nicht umsonst (Die Quelle Vergils für die Darstellung der Irrfahrten des Äneas. I. Teil: Bemerkungen über das Werden der Äneis. Königl. Gymnasium zu Nordhausen. Progr.-No. 335.) In einer lesenswerten, frisch geschriebenen Abhandlung verbreitet sich Verfasser über die „Konzeption" und über die Art der Ausführung des Epos und geht dabei von der jedenfalls richtigen Anschauung aus, daß es ungerecht wäre, wollte man das Werk „an einem absoluten Maßstab messen, statt an dem der ästhetischen Gesetze seiner Zeit". Auch hat er m. E. recht mit der Ansicht, daß es sich für

den Dichter bei Behandlung seines epischen Stoffes nicht um die äußerliche Aufgabe eines Hofpoeten, sondern dem Grunde nach „um eine rechte, echte Jugendliebe" handelt.

Eine Quellenstudie bietet auch Oberlehrer **Theodor Vente,** indem er die Medea-Tragödie Senecas (Bischöfl. Gymnasium zu Straßburg i. E. 64 S. 8°. Progr.-No. 713) auf ihre Quellen und Neuerungen hin untersucht. Verfasser, der früher bereits die Medea-Sage in ihrer literarischen Entwicklung behandelt hatte, gelangt in vorsichtig abwägender Betrachtung zu dem Ergebnis: „Der römische Tragiker ist von Euripides im 1. Akt (d. h. in dem Teil, der bis zum Ende des 1. Dialogs Medeas und der Amme reicht) so sehr abgewichen, daß von einer Nachahmung desselben kaum die Rede sein kann. Als Quelle für die Neuerung Senecas muß zweifellos das Epos des Apollonius angesehen werden." Diese Neuerungen enthalten aber auch zahlreiche und zum Teil recht auffallende Anklänge an Ovid. Die übrigen Akte sollen später behandelt werden.

Horaz ist auch diesmal nicht leer ausgegangen. Die „Horazstudien" von Professor Dr. **Otto Kampfhenkel** (Königl. Gymnasium Friedeberg Nm. 25 S. 8°.) suchen zu einer Reihe horazischer Stellen (Od. I, 14, Ars poet. 151—262, Sat. II 6, vs. 16 ff.) eine richtigere Auslegung, handeln über Allegorieren in den Oden (außer I 14 auch IV 1 und II 9), über Beziehungen auf bildliche Darstellungen (III 4, IV 8 und nach Verfasser auch wohl IV 14) und geben zuletzt „Dispositionen" zum 1. und 2. Buch der Oden. An diesen Dispositionen gefällt mir die Betonung des Symmetrischen (über diesen Punkt verweist Verfasser auf seine Abhandlung „Die Symmetrie als Kunstgesetz bei Horaz", Friedeberg 1904); doch läßt die Aufzählung der einzelnen Glieder, die vielfach zu kurz und abgerissen sich nebeneinander stellen, hier und da den inneren Zusammenhang nicht recht hervortreten. Die Interpungierung der vielbesprochenen Stelle I 14:

Nonne vides ut
Nudum remigio latus
Et malus celeri saucius Africo?
Antemnaeque gemunt etc.

ist ansprechend, insofern dadurch die handschriftlich überlieferten Indikative (*gemunt — possunt*) gerechtfertigt erscheinen. Durch archäologische Beobachtungen ist die kenntnisreiche Schrift von Prof. Dr. **Ernst Schmolling** veranlaßt, der die Frage: Hat Horaz den pergamenischen Altar gekannt? mit beachtenswerten Gründen bejaht. (Königl. Marienstift-Gymnasium zu Stettin. 24 S. 4°. Progr.-No. 206.) Er sagt zum Schluß: „Wenn es unserm Dichter möglich war, den pergamenischen Altar zu sehen, wenn er ihn wahrscheinlich öfter und genau betrachtet hat, wenn eine Stelle seiner Gedichte nur durch die Anschauung, die der Altar uns noch heute bietet, verständlich wird, dann müssen wir es für sicher halten, daß er den Altar zu Pergamon gekannt hat." Auch wer, wie der Berichterstatter, an der Ansicht festhält, daß Horaz die Bildwerke aus einer Nachbildung (an dem Apollotempel, den Augustus i. J. 28 zum Andenken an die Schlacht bei Aktium errichtete) kennen

lernte, wird mit Interesse den archäologischen Ausführungen folgen. Mehrere Bilder, die den Königl. Museen in Berlin verdankt werden, erläutern die Darstellung.

In den „Lexikalischen Studien zu den Satiren Juvenals" bringt Professor Dr. **H. Polstorff,** Direktor der Domschule zu Güstrow 17 S. 4°. Progr.-No. 882) schätzbare Beiträge zur Kenntnis des Wortgebrauchs des Satirikers. (Bemerkenswert die übertragene Bedeutung von *postestas* = Machthaber: also schon Anbahnung der romanisch-italienischen Amtsbezeichnung *podesta*.)

Ein hervorstechender Vertreter römischer Spätzeit, genauer der römisch-gallischen Nachblüte, da schon die Faust des Franken an die Pforte des Imperiums pochte, ist der Verskünstler und Prinzenerzieher Decimus Magnus Ausonius, uns Deutschen als Lobsänger der Mosel sympathisch. Den vielgewandten Poeten, der — wenngleich als Hofmann Valentinians I. der christlichen Lehre zugeschworen — völlig in den Überlieferungen heidnischer Kunst lebt und webt, als den Retter einer besonderen altrömischen Dichtungsart, des Mimus, überzeugend nachgewiesen zu haben, ist das Verdienst eines Forschers, der schon mehrfach Studien über den Dichter veröffentlicht hat, des Schulrats Direktor Dr. **Wilhelm Brandes** (Beiträge zu Ausonius. IV. Die Ephemeris — ein Mimus. Herzogl. Gymnasium zu Wolfenbüttel. 19 S. 4°. Progr.-No. 940). Brandes hat nach meinen eigenen Beobachtungen überhaupt recht mit der Ansicht, daß Ausonius' Zeit doch mehr an älterer Literatur, auch aus der römischen Komödie, bewahrt hatte, als man gewöhnlich glaubt (vergl. S. 15).

Poetischen Eigenheiten innerhalb der scheinbar ungebundenen Rede geht Gymnasial-Direktor Dr. **J. May** nach, der rhythmische Formen aus Prosawerken, zumal aus Reden, schon mehrfach nachzuweisen sich bemüht hat. Diesmal behandelt er „Rhythmen in Ciceros Katilinarischen Reden" (Gymnasium Durlach. 31 S. 4°. Progr.-No. 822). Man muß dem Verfasser zugestehen, daß er sich für das Dasein gewisser rhythmischer Spuren, zumal in den ältesten Reden Ciceros, auf Zeugnisse des Redners selbst berufen kann (bes. or. § 38) und daß seine verdienstlichen Zusammenstellungen die Frage fördern. Dabei bleibt aber bestehen, daß trotz aller Bemühungen des Verfassers sowie anderer (z. B. Zielinskis) um Klärung des Rhythmus-Begriffes, soweit er hier in Frage kommt, die Ergebnisse zum Teil noch unsicher sind; besonders fehlt es noch an sicheren Handhaben, Zufall und Absicht zu unterscheiden.

Da außer Sextus Empiricus nur Cicero als Gewährsmann für die theologischen Anschauungen der neueren Akademie in Betracht kommt, so ist die Frage nicht unwichtig, aus welchen Quellen Cicero in dieser Hinsicht für seine Schrift *de natura deorum* geschöpft habe; diese Frage wird neuerdings scharfsinnig behandelt von **Paul Cropp** (*De auctoribus, quos secutus Cicero in libris de natura deorum academicorum novorum theologiam reddidit.* (Hansaschule, Höhere Staatsschule. Gymnasium und Realschule in Bergedorf bei Hamburg. 36 S. 8°. Progr.-No. 978.) Er gelangt dabei zu einer genaueren Bestimmung der Vorlagen und der Arbeitsweise, die Cicero im I. und III. Buche seiner Schrift angewandt hat.

Die Kurze Geschichte des lateinischen Alphabeths (so!) von Dr. **Friedrich Holzweißig,** Königl. Gymnasial-Direktor (Königl. Stiftsgymnasium in Zeitz), bezeichnet Verfasser, der mit der Neubearbeitung der Formenlehre der Kühnerschen Lateinischen Grammatik beschäftigt ist, als eine Art Lückenbüßer; aber mancher darf ihm für diese sachkundige und knappe Zusammenfassung durchaus dankbar sein. Auch haben wir hier ein greifbares Exempel, „wie eine wirklich historisch begründete Kenntnis deutscher Bildung auf der Kenntnis des Lateinischen und Griechischen beruht".

Einen bemerkenswerten Versuch zur Lösung der schwierigen Aufgabe, die lateinische Sprachlehre, zumal für Reformanstalten, auf einen festen Boden zu stellen und zwar so, daß Wissenschaft und Didaktik gleichermaßen Gewinn haben, liefern Professor Dr. **Hermann Hesselbarth** und Professor **Hermann Wibbe** in ihrer „Lateinischen Syntax (Bedeutungslehre) für Reform-Realgymnasien". (Ostendorfschule. Reform-Realgymnasium und Realschule zu Lippstadt. 83 S. 8°. 1,60 M.) Sie tun recht daran, sprachgeschichtliche Theorien und ein Übermaß von Erklärungen aus einem Büchlein, das für die Hand der Schüler bestimmt ist, wegzulassen, so sehr sie im übrigen „die Einprägung rein äußerlicher Regeln verwerfen". In Modus- und Tempuslehre wird man viel Beachtenswertes finden, wenngleich ich es bedauere, daß die Anlage der Syntax als einer Satzlehre nicht durchgeführt ist; auch scheint mir manches in der Darstellung mehr für den Lehrenden als den lernenden Anfänger geeignet. Näher hierauf einzugehen, fehlt hier der Raum. Über das beste System einer lateinischen Schulgrammatik ist noch lange nicht das letzte Wort gesprochen; *adhuc sub iudice lis est.*

Für die Beibehaltung der Übersetzung ins Lateinische, auch in der Reifeprüfung, tritt mit Entschiedenheit ein Dir. Dr. **Richard Gaede** (Bemerkungen zum altsprachlichen Unterricht, insbesondere zu den schriftlichen Übungen in den mittleren und oberen Klassen, mit einigen Proben). Beilage zum Jahresbericht des Schillergymnasiums. 49 S. 8°. (Münster i. W., No. 480), indem er besonders dem Pessimismus derer entgegentritt, die rufen: „Werft mir diesen letzten Rest des Lateinschreibens auch noch über Bord, es kommt ja doch nichts mehr dabei heraus!" Er weist meines Erachtens mit Recht darauf hin, daß die ersten, nach den Lehrplänen von 1901 von unten auf unterrichteten Schüler erst 1910 zur Reifeprüfung gelangten, und daß man die allmähliche Hebung der Lateinkenntnisse doch erwarten dürfe. Wie der Wegfall des lateinischen Aufsatzes zeitgemäß durch leichtere Sprechübungen im Anschluß an Gelesenes, durch lateinische Inhaltsangaben, auf der oberen Stufe auch durch freie Ausarbeitungen einigermaßen wettgemacht werden könne, legt Verf. treffend dar. Wir stimmen ihm vor allem darin bei, daß alle Extemporalientexte so eingerichtet sein müssen, daß das Interesse der Schüler an dem Inhalt geweckt wird, und daß auf den oberen Klassen besonders der Geist der lateinischen Sprache, ihr Unterschied von der Muttersprache, zur Geltung komme. Wer da weiß, wie viel Ingrimm, Zorn und Verachtung die „Aera Klaucke" gezeitigt hat, die Periode jener biedern Sprachmeister, die nicht glücklich waren, wenn nicht in jedem zweiten Satze ein *-urus fuerim* und ein *tantum abest ut — ut* als wohlversteckte Fußangeln lauerten, der

wird dem Verf. aus voller Seele beistimmen. Wohlabgewogen sind auch die Grundsätze, nach denen er sich die Ausführung der altsprachlichen Klassenarbeiten denkt (S. 17 ff.); besonders beachtenswert sind die Forderungen, daß nur solche Regeln zur Anwendung kommen sollen, die wirklich geistiger Besitz der Schüler geworden sind, daß nicht geflissentlich Schwierigkeiten zu häufen sind und daß die Beurteilung nicht schematisch nach der Zahl der Fehler zu erfolgen habe. Die beigefügten Übungsstücke (S. 20—49) sind besonders dankenswert und werden vielen eine willkommene Beigabe sein.

Recht brauchbaren Übungsstoff bietet auch Dr. **August Baltzer,** Oberlehrer an der großen Stadtschule in Wismar, in seinen „Übungen im Anschluß an die Cäsar-Lektüre" (Leben Cäsars. 27 S. 8°.). Er denkt sich diese Übungen als schriftliche Arbeiten in der Kladde; die Grundsätze, nach denen er sie angestellt wissen will, sind jedenfalls die einzig richtigen, freilich von einsichtigen Pädagogen längst geübten; „bei jederÜbersetzung ins Lateinische sollte der Lehrer zunächst Schritt für Schritt und Satz für Satz vorgehen und jeden deutschen Satz betrachten als ein kleines Kunstwerk", ihn in seinem Aufbau klar machen, für die fehlenden Vokabeln unter Anknüpfung an Bekanntes Interesse wecken usw. Zuletzt, nach der Übersetzung, kommen Umwandlungen an die Reihe (ins Passiv, in den Acc. c. inf. usw.).

In seiner Abhandlung über „die geschichtliche Entwicklung des lateinischen Unterrichts am Realgymnasium des Johanneums in Hamburg" (Festschrift zum 75 jährigen Bestehen der Anstalt. 52 S. 8°. Progr.-No. 982) zeigt Prof. **Oscar Geith,** welche Entwicklungsstufen der Lateinunterricht an dieser alten und bedeutenden Anstalt seit dem Jahre 1802 durchlaufen hat; von besonderer Wichtigkeit ist der Nachweis, wie das Latein gleichsam mit elementarer Gewalt sich in den Fährnissen verschiedener Zeitabschnitte (1831—1866 und 1892—1895) durchsetzte und siegreich behauptete.

Sein „Wörterverzeichnis zu Ostermann-Müllers latein. Übungsbuch für Sexta, Ausg. A.", dessen 1. Teil wir im vorigen Bericht besprochen haben, setzt Prof. **Franz Stürmer** in dankenswerter Weise fort (II. Teil. 22 S. 8°. Gymnasium zu Weilburg. Progr.-No. 544. Er bringt eine Reihe von Zusammenstellungen, so von Wörtern und Wortfamilien, die untereinander verwandt sind, Ähnlichkeitsreihen, praktische Regeln zur Vergleichung des Anlautes urverwandter deutscher und lateinischer Wörter, Reihen deutscher (urverwandter, fremder und entlehnter) Wörter und der entsprechenden lateinischen.

Ähnliche nützliche Dienste kann ein recht klar und ansprechend geschriebenes Büchlein von Gymn.-Oberl. Dr. **Hermann Breuer** leisten, das „über die Aussprache des Lateinischen mit Ausblicken auf die Aussprache anderer Sprachen" belehrt und auch von dem Primaner recht gut verstanden werden kann (56 S. 8°. Königl. Gymnasium Meppen. Progr.-No. 419). Zu der Reihe *cupa, cuppa, Jupiter, Juppiter* S. 51) möchte ich bemerken, daß auch das Keltische eine ähnliche Erscheinung aufzuweisen scheint: neben *Antunnus* (Personenname, z. B. in *Antunnâcum* = Andernach hervortretend) stellt sich das (latinisierte) Antōn(i)us. Ob „anpassig" („anpassige Haltung" S. 42) eine glückliche Bildung ist? —

In eingehender Darlegung beschäftigt sich Prof. **Weber,** Realschule mit Progymnasium zu Leisnig, mit Lehrs' Horaztexte (*Censura Horatii Lehrsiani agitur.* 13 S. 4°. Progr.-No. 778). Er kommt zu dem Ergebnis: „*multa eorum quae L. in carminibus Horatianis mutare vult, valde probanda esse, cum ille vir doctissimus ingenio acuto praeditus sit ac praeterea gnarissimum generis scribendi Horaiti se praestet. Neque negare possumus multa eorum quae Lehrsius emendat, improbanda esse, cum saepe omnia modo ad mentem referat et parum generi scribendi poetico tribuat.*" Statt des ersten ‚*multa*' würde mir eher ‚*nonnulla*' völlig ausreichend scheinen.

Dem Urteile des Direktors Dr. **Prahl,** Gymnasium zu Prenzlau, daß der *Dialogus de oratoribus* für die Gymnasial-Lektüre nicht völlig Luft sein möge, schließe ich mich an (Der *Dial. de or.* des Tacitus im Unterrichte der Prima. 13 S. 4°. Progr.-No. 97). Besonders hält er die Kapitel 28 und 29 geeignet, die zugleich auch förderlich sind für das Verständnis der sozialen Verhältnisse in dem Rom der Kaiserzeit; danach könnten bei genügender Zeit Kap. 5—13 in Betracht kommen, in denen zwei Weltanschauungen sich entgegentreten. In das Gebiet taciteischer Textkritik führt **Edmund Hedicke,** Königl. Gymnasium zu Freienwalde a. O., hinüber, der „Agricola" mit kritischem Apparat herausgibt, (*Corn. Taciti de vita et moribus Julii Agricolae liber.* Ad fidem codicum edidit Edmundus H. 20 S. 4°. Progr.-Nr. 84). Die Veranlassung hierzu und die Hauptstütze der Arbeit bildet eine neuaufgefundene Handschrift, die von Caesar Annibaldi ‚*Aesi in oppido Umbriae prope fines Piceni sito*' aufgefunden und 1907 genau beschrieben worden ist; in ihm ist sehr wahrscheinlich ein Teil des 1455 (zu Hersfeld) aufgefundenen und gleich wieder verschwundenen Codex erhalten. Die Arbeit zeugt von genauester Sorgfalt.

Sorgfältig ist auch eine andere Arbeit gleicher Art von Oberlehrer Dr. **Alfons Hilka,** Königl. Kath. St. Matthias-Gymnasium zu Breslau: „Zur Alexandersage. Zur Textkritik von Alexanders Brief an Aristoteles über die Wunder Indiens" (20 S. 4°. Progr.-No. 254. Auch hier liegt die Veranlassung in einer neu ausgenutzten, guten Handschrift, die dem Verf. selbst in Montpellier einzusehen verstattet war; er gibt den lateinischen Text der ‚*epistola*' unter Zugrundelegung dieser Handschrift und fügt eine knappe *varia lectio* bei. Bei dem zerrütteten Zustande der Überlieferung ist die Arbeit um so dankenswerter; ist doch dieser Alexanderbrief einer der ältesten Bestandteile der ganzen Alexandersage und hat überhaupt den größten Einfluß auf deren Ausgestaltung ausgeübt.

Und noch eine dritte Abhandlung ist begründet durch neue Handschriften-Vergleichung: „Der *rhytmus De Asia et de universi mundi rota*" von **Karl Strecker** (Königl. Luisen-Gymnasium zu Berlin. 27 S. 4°. Progr.-No. 73). Auch hier ist die Überlieferung in mißlicher Lage, weil alle Handschriften auf ein schon entstelltes Exemplar zurückgehen; die vorliegende Untersuchung führt weiter über Pertz' erste Ausgabe (1845) hinaus. Es handelt sich um eine sogenannte „Kosmographie", die nach 636 n. Chr., aber wohl schon vor 700, „gedichtet ist. Sie ist keineswegs, wie noch Pertz meinte, „das einzigste (so Verf., man wundert sich über solche Form an solcher Stelle) Gedicht aus jener

Zeit"; und in ihrer Gesamtheit zeigen diese „Rhythmen" meines Erachtens auch, daß die Überlieferung der Antike in früh-fränkischer Zeit doch nicht gar so spärlich war, wie man sich gewöhnlich vorstellt. Die gründliche Textkritik des Verf. läßt auch die sprachliche Merkwürdigkeit des Stückes deutlicher erkennen. Es würde jedenfalls eine nähere Untersuchung nach dieser Richtung verdienen; stellt es sich doch als Fundgrube vulgärlateinischer Elemente heraus; ich erwähne *Espania* (vgl. *Espagne*) = *Spania*, *Esclavis* = *Sclavis*, *espiritus* = *spiritus*; *marmorem* (acc. sing.); *renascit* (= *renascitur*), *repperuntur* (= *-iuntur*); *ubertim*; *‚ubi sunt villas regalis'* usw.

„Fand sich neben den Recken der Ilias der Frechling Thersites, so trat unter den werktätigen Städtern und Bauern der Dümmling Margites hervor." Diesen Margites und anderen ähnlichen Erscheinungen widmet Prof. Dr. **Richard Opitz,** König-Albert-Gymnasium in Leipzig, eine anziehende Studie (Volkskundliches zur antiken Dichtung, besonders zum Margites. 28 S. 4°. Progr.-No. 734). Bei der ausgedehnten, auch auf das neuzeitliche Schrifttum sich erstreckenden Belesenheit der Verf. ergaben sich beachtenswerte Feststellungen und Anregungen für die Erkenntnis alter und neuer Schildbürger und Eulenspiegel; besonders auch für die Frage von „Wanderanekdoten" ist die Untersuchung von Belang. — Für vergleichende Volkskudne sind auch „Die Gleichnisse aus dem Tierreich bei den römischen Epikern", die von **Alfred v. Kolbe,** Oberlehrer am Gymnasium zu Marienwerder, zusammengestellt sind, nicht ohne Wert (12 S. 8°. Progr.-No. 42). Verf. legt seinerseits zunächst Gewicht auf die Betrachtung der Abhängigkeit der Dichter untereinander; er kommt zu dem Ergebnis, „daß bei allen Dichtern mit Ausnahme des Lukan mindestens die Hälfte der Gleichnisse nicht der eigenen dichterischen Phantasie entsprungen ist, sondern sich an Vorbilder anlehnt oder gar eine Metaphrase ist."

Düsseldorf. Franz Cramer.

Französisch und Englisch.

Lummert, August, Impressions de voyage en France et en Suisse romande. Berlin, Dorotheen-Schule. 25 S. 4°.

Der Verfasser, der ein geistreicher Plauderer und ein feiner Beobachter des französischen Lebens ist, gibt in gewandt geschriebenem Französisch einen lesenswerten Bericht über seinen Aufenthalt in Besançon und Lausanne. Man liest die lebhaften und malerischen Schilderungen mit Interesse und glaubt dem Verfasser gern, daß er sein Tagebuch genau und regelmäßig geführt hat.

Mayn, Georg, Erinnerungen an einen Studienaufenthalt in Frankreich. Aschersleben, Gymnasium mit Realschule. 29 S. 4°. Progr.-No. 320.

Der Verfasser, der fünf Monate als *assistant étranger* am *Lycée* in Poitiers zugebracht hat, beschreibt zunächst Land und Leute, geht dann auf wichtigere volks-

wirtschaftliche Fragen ein, um zu zeigen, daß im Lande der Freiheit gar manches noch rückständig und des Fortschritts bedürftig sei, und berichtet schließlich über seine Beobachtungen, die er über das französische höhere Schulwesen gemacht hat.

Pitschel, Ernst, Eindrücke und Beobachtungen während eines Studienaufenthaltes in Frankreich. Frankfurt a. M., Realgymnasium „Musterschule". 32 S. 8°. Progr.-No. 549.

Der Verfasser, der in kurzer Zeit einen großen Teil Frankreichs bereist hat, gibt einen Reisebericht und bespricht im zweiten Teil seiner Abhandlung die Einblicke, die er in das höhere Schulwesen Frankreichs und besonders in die Behandlung des neusprachlichen Unterrichts getan hat. Der Unterricht in den neueren Fremdsprachen wird ja in Frankreich auf amtliche Anordnung nach der direkten Methode erteilt, die auf Grund der Beobachtungen des Verfassers gute Erfolge zeitigt.

Hampel, Ernst, Schülerfehler im englischen Anfangsunterricht der Realschule nach dem Elementarbuch von Dubislav-Boek. Naumburg a. S., Städt. Realgymnasium mit Realschule. 16 S. 8°. Progr.-No. 353.

Der Lehrer, der durch jahrelange Praxis im Unterricht die Fehler kennt, die die Schüler aus Flüchtigkeit oder infolge falscher Verbindungen von Vorstellungen machen, kann gar manches tun, um die Schüler vor den landläufigen Fehlern zu bewahren. Die Schüler aber etwa vor Beginn einer Arbeit vor solchen Fehlern zu warnen oder sie gar auf beliebte Schnitzer hinzuweisen, hieße nur die Gefahr der Fehler heraufbeschwören, anstatt sie zu vermeiden. Ein wiederholtes und unermüdliches Einprägen der ständig gefährdeten Formen führt immer noch am ehesten zum Ziel. Der Verfasser gibt eine reiche Auslese von vielfach üblichen Fehlern, die man übrigens noch nach Belieben vermehren könnte, und zeigt dem Anfänger Mittel und Wege zur Bekämpfung der Verstöße.

Jörss, Paul, Einführung ins Französische auf lateinischer Grundlage. Ratzeburg, Gymnasium. 168 S. 4°. Progr.-No. 383.

Nach dem altbewährten Grundsatz, neuen Lehrstoff an Bekanntes anzuknüpfen, zeigt der Verfasser in ausführlicher Darstellung, wie man nach seinem Verfahren in Quarta die französischen Wortformen auf Grund des in den beiden vorhergehenden Klassen gelernten lateinischen Wortschatzes den Schülern leicht beibringen kann. Es werden etwa 1880 lateinische Wörter behandelt, die zum größten Teil dem Quartaner bekannt sein sollen, vorausgesetzt, daß er die seltener vorkommenden Vokabeln überhaupt gelernt oder auch nicht vergessen hat. Dann sollen diese Vokabeln in französischer Form im Sommerhalbjahr bequem erlernt werden unter vorläufiger Übergehung der grammatischen Beziehungen, eine an sich schon ganz gewaltige Aufgabe, die die Schüler gewiß interessiert, solange es sich um naheliegende Etymologien handelt. Die schriftlichen Arbeiten des ersten Semesters werden darum im allgemeinen nur gedächtnismäßige Vokabelübungen sein. Dem zweiten Halbjahr fällt dann erst das eigentliche grammatische Pensum zu. Wenn auch der Verfasser sein Verfahren sicherlich mit Lust und Liebe betreibt, so kann es doch kaum allgemein zur Nachahmung empfohlen werden. Heutzutage wird es kein Lehrer an Latein treibenden Anstalten versäumen, die latei-

nischen Wortformen zur Unterstützung der französischen heranzuziehen; die Schüler würden sich ja sonst schon von selbst diese Hilfe konstruieren. Aber der moderne Unterricht einer lebenden Sprache stellt andere Anforderungen. Zunächst darf ein die eigentümlich französischen Laute berücksichtigender Lautierkursus nicht fehlen. Die ohne Buch und ohne schriftliche Aufzeichnung vorzunehmende Einübung des Nasals ist z. B. wichtiger als der bloße Hinweis auf den Zusammenhang von *bonum — bon*, *unum — un*, *vinum — vin*, ein nahes Verwandtschaftsverhältnis, das der Schüler selbst ohne jede Schwierigkeit findet. Erst Laut, dann Schrift — gilt als erste Parole für den modernsprachlichen Anfangsunterricht. Wozu soll man, wie der Verfasser es will, den Schüler mit aus lateinischen Wörtern abgeleiteten französischen Vokabeln quälen, die kaum in den Unter- und Mittelklassen gebraucht werden? Der Verfasser gibt auch dem Alter des Schülers entsprechend eine breite Darstellung, die zwar in kindlichem Ton gehalten ist, aber darum auch nicht immer streng wissenschaftlich sein kann. Andererseits mutet er wieder dem Quartaner zuviel zu, wenn er bereits von Doppelformen und vom Bedeutungswandel spricht. Welchen Nutzen hat der 12 jährige Schüler auch von einer Gegenüberstellung der lateinischen und französischen Präsensformen des Verbums „haben"? Gelegentlich werden auch grammatische Formen angeführt, bei denen man eine das Gedächtnis stützende Hilfe vermißt. Bei aller Liebe, mit dem der Lehrer sicherlich sein Verfahren übt, und bei allem Fleiß, den der Verfasser auf seine umfangreiche Arbeit verwandt hat, muß man doch seine Theorie als solche ablehnen und das, was der Verfasser als grundlegend für den Unterricht erachtet, nur als nützliches Hilfsmittel nebenbei betreiben, indem man für das neue in der Lektüre auftretende französische Wort das naheliegende lateinische als Stützpunkt suchen läßt, nicht aber von dem gesamten erlernten lateinischen Sprachschatz in ununterbrochener Folge die entsprechenden französischen Wortformen ableiten läßt.

Krohn, Richard, Zur Gestaltung des französischen Klassenunterrichts an der Hand der Lehrbücher von Kühn und Diehl. Kiel, Oberrealschule I an der Waitz-Straße. 24 S. 4°. Progr.-No. 397.

Nach der Veröffentlichung des gesamten Lehrplans der Anstalt (Ostern 1906) scheint man die löbliche Absicht zu haben, die einzelnen Unterrichtsfächer noch gesondert und ausführlich zu behandeln und zu den allgemein verbindlichen amtlichen Lehrplänen nähere Ausführungsbestimmungen zu geben. Ostern 1908 erschien der eingehende englische Lehrplan (vergl. diese Monatschrift VIII, S. 613). Die vorliegende wertvolle Abhandlung enthält für das Französische die allgemeinen Lehrnormen und die den einzelnen Klassenstufen zuzuweisende Lehraufgabe mit besonderer Berücksichtigung ihrer an der Hand der eingeführten Lehrbücher zu übenden Behandlung. Die Darstellung verrät überall einen wissenschaftlich durchgebildeten und in der Praxis erfahrenen Schulmann. Die Betrachtung der allgemeinen Lehrnormen verdient volle Anerkennung und Zustimmung, zumal der Grundsatz, daß alles Gewöhnliche, Grundsätzliche und Gesetzmäßige zum festen Wissen der Schüler werden muß, jedoch soweit als möglich nicht nur zu einem mechanischen, sondern verstandesmäßen Wissen. Bei der Darstellung der den einzelnen Klassen zugewiesenen Lehraufgaben wird das Pensum

der Sexta am ausführlichsten behandelt, gerade weil hier das lebendige Wort des Lehrers von besonderer Wichtigkeit ist und die Art der Darbietung für die unteren und z. T. auch für die mittleren Klassen grundlegend ist. Nirgends zeitigt ja das unstete und planlose Herumtasten schlimmere und für das Fortschreiten verhängnisvollere Mißerfolge als gerade im Anfangsunterricht. Den grammatischen Lehrstoff einzelner früher bis ins Kleinste behandelten Abschnitte (*Imparfait* und *Passé défini*, Konjunktiv) reduziert der Verfasser auf das Notwendigste und Wichtigste und überläßt das Eingehen auf weitere Einzelheiten dem gelegentlichen Vorkommen in der Lektüre, ohne jedoch diese zur Dienerin der Grammatik zu erniedrigen. Für die oberen Klassen, in denen dem Lehrer größere Freiheit im Unterricht zu wahren ist, werden nur allgemeine Richtschnuren gegeben, etwa für die Vorbereitung des Aufsatzes, der von der untersten Klasse an vorbereitet werden muß und nicht urplötzlich in Obersekunda einsetzen darf, für die zusammenhängenden Wiederholungen der französischen Grammatik, zumal mit neuen Schülern, die vielfach das gesamte mühsam aufgebaute Gebäude umzuwerfen drohen, und für die Behandlung der Literaturgeschichte, bei der Victor Hugo wohl versehentlich ausgelassen ist.

Müller, Wilhelm, Über die Anwendung der Lautschrift im Anfangsunterricht. Duisburg, Städt. Oberrealschule. 18 S. 8°. Progr.-No. 675.

Die Arbeit ist besonders denen zu empfehlen, die sich in der Frage der Anwendung der phonetischen Umschrift schnell und sicher orientieren wollen. Da unsere deutsche Aussprache infolge der vielen dialektischen Eigentümlichkeiten nicht zur Grundlage für die Erlernung der fremdsprachlichen Laute genommen werden kann, muß für die Schüler, vor allem aber für den Lehrer, der nicht alle Jahre ins Ausland gehen kann, einzig und allein die Phonetik als Basis zur Erzielung einer möglichst einwandfreien französischen oder englischen Aussprache gewählt werden. Bei der Besprechung der Hauptfrage, ob nun die Lautschrift im Anfangsunterricht zu verwenden sei oder nicht, wägt der Verfasser das Für und Wider ab; er läßt Anhänger wie Gegner der Lautschrift zu Worte kommen, gibt Proben der lautlichen Umschreibung für Anfänger und weist nach, wie bei der Vereinfachung der für Anfänger recht schwierigen phonetischen Umschrift die Genauigkeit leidet und wie trotz jeder Lautschrift das gesprochene Wort des Lehrers unentbehrlich ist. Er kommt schließlich zu dem Ergebnis, daß die Lautschrift wohl gelegentlich zur Einübung schwieriger Lautgruppen heranzuziehen sei, daß sie aber den Anfangsunterricht nicht ausschließlich beherrschen dürfe.

Schiele, Eugen, Über den Betrieb und die Endziele des französischen Unterrichts in der Höheren Handelsschule. Stuttgart, K. Friedrich-Eugens-Realschule. 29 S. 4°. Progr.-No. 816.

Der Verfasser gibt aus den jahrelangen Erfahrungen seines Unterrichts wertvolle Ratschläge für die Erzielung praktisch verwertbarer französischer Sprachkenntnisse. Am ausführlichsten wird die Erlernung einer korrekten französischen Aussprache mit besonderer Berücksichtigung der schwäbischen Mundart besprochen. Da die Behandlung der Grammatik auf Handelsschulen naturgemäß etwas zurücktritt, begnügt sich der Verfasser mit einzelnen praktischen Winken. Das

Erlernen der französischen Korrespondenz wird unter Berücksichtigung der praktischen Bedürfnisse des Kaufmanns dargestellt.

Schröer, Max, Die Anschauung im französischen Anfangsunterricht. Besonders auf Grund der Hölzelschen Jahreszeitenbilder im Anschluß an G. Ploetz' Elementarbuch. Friedrichshagen, Realgymnasium. 43 S. 8°. Progr.-No. 124.

Die von den Lehrplänen geforderte Betrachtung und Besprechung von Bildern zur Erweiterung des Wortschatzes geschieht vielfach nur ganz nebenher und dann meist recht planlos. Der Verfasser zeigt nun, wie man nach einem festen und streng durchgeführten Plan auch die Besprechung eines Bildes der Grammatik dienstbar machen und zugleich den Wortschatz fördern kann, wie man auf einfache und natürliche Weise Sprechübungen anstellt, die von selbst auf freie Arbeiten hinführen und den Aufsatz der oberen Klassen vorbereiten. Der Aufsatz, immer noch das Stiefkind unseres fremdsprachlichen Unterrichts, kann nur höheren Ansprüchen genügen und Lehrern wie Schülern Freude machen, wenn er aus dem Unterricht herauswächst und sich auch in den oberen Klassen aus der behandelten Lektüre und aus der sich an diese anschließenden Interpretation ergibt. Die Anforderungen, die der Verfasser bei den Schülern an Wort- und Phrasenschatz stellt, steigern sich recht schnell und werden sich bei größeren Klassen kaum erreichen lassen. Die Programm-Abhandlung bildet nur einen Teil des vom Verfasser vollständig vorliegenden Buches „Die Anschauung im französischen Unterricht" (Berlin, Herbigs Verlag).

Draugelattes, Wilhelm, Bemerkungen über den Stil in Alphonse Daudets *Lettres de mon Moulin.* Eberswalde, Städt. Realschule i. E. 37 S. 4°. Progr.-No. 170.

Der Verfasser hat nur die *Lettres de mon Moulin* zum Gegenstand seines Studiums gemacht, dafür aber diese recht genau gelesen. Wir lernen Daudet hier als den großen Sprachkünstler kennen, dem bei den ernsten und ergreifenden wie bei den humoristischen Schilderungen stets das rechte Wort, die rechte Form zu Gebote steht. Von all den stilistischen Feinheiten behandelt der Verfasser nur die verschiedenen Arten der Wiederholungen, die so zahlreich sind, daß auch diese nicht alle in der Arbeit aufgeführt werden konnten. Wir sehen aber, wie Daudet anschaulich zu malen weiß und wie sich die Form stets dem Inhalt anschmiegt und anpaßt. Dabei versteht es der Verfasser, dem an sich spröden Thema eine Form zu geben, die die Lektüre angenehm macht. Jedenfalls regt die Arbeit wieder dazu an, auch unsere Schüler bei der Lektüre fremdsprachlicher Werke mehr als üblich auf stilistische Feinheiten hinzuweisen und so das Augenmerk unserer deutschen Jugend auch auf einen gefälligen deutschen Stil zu richten.

Effer, Hubert, Beiträge zur Geschichte der französischen Literatur in Belgien. Düsseldorf, Städt. Oberrealschule. 66 S. 8°. Progr.-No. 677.

Es ist keine leichte Aufgabe, bei der sprachlichen Sonderstellung Belgiens ein Bild von der geschichtlichen Entwicklung des französischen Geisteslebens in Belgien zu geben. Wenn sich auch heut trotz der Übermacht der literarischen Erzeugnisse Frankreichs die französisch-belgische Literatur zu einer gewissen

Selbständigkeit emporgeschwungen hat, so ließen doch die im Laufe der Jahrhunderte in den Niederlanden ausgetragenen politischen Kämpfe bei der Mehrheit des Volkes ein großes literarisches Interesse kaum aufkommen; ein gelegentliches Aufflammen und Aufleuchten der literarischen Ereignisse verschwand meist vor den brennenden politischen Tagesfragen. Der Verfasser, der sich bei dem engen Rahmen einer Programm-Abhandlung nur auf die bedeutendsten Dichter und Schriftsteller beschränken muß, gibt deshalb naturgemäß „an der Hand der geschichtlichen Ereignisse in großen Zügen ein Bild von der allmählichen Entstehung und Entwicklung der französischen Literatur in Belgien." Ausgehend von den ersten literarischen Erzeugnissen, die noch in lateinischer Sprache abgefaßt sind und deren Träger aufblühende Klosterschulen sind, zeigt der Verfasser, wie mit dem Erstarken der französischen Nationalität unter den Kapetingern sich auch eine kraftvolle Literatur in der Vulgärsprache Geltung verschafft und wie dem wirtschaftlichen Aufschwung auch eine literarische Blütezeit folgt, die ihre reiche Entwicklung der Gunst kunstliebender Fürsten verdankt und die in den ständig wachsenden belgischen Städten eine sorgsame Pflege findet. Die großen politischen Ereignisse lassen auch die Geschichtsschreibung eine zunehmende Bedeutung nehmen. Unter den burgundischen Herzögen geht die geistige Unabhängigkeit mit der politischen Hand in Hand, der Einfluß Frankreichs ist im Schwinden begriffen. Mit dem Zusammenbruch der burgundischen Herrschaft beginnt auch der Verfall der Literatur, und trotz des Einflusses der das gesamte Geistesleben beherrschenden Renaissance erleben wir nun infolge der religiösen und politischen Kämpfe eine Zeit geistiger Unfruchtbarkeit, aus der sich das belgische Volk erst wieder im 19. Jahrhundert erholen sollte. Wenn auch in der jüngsten Zeit die französische Literatur Belgiens zu neuem Leben erwacht ist, so bleibt es doch trotz aller glücklichen Versuche recht zweifelhaft, ob sich in Zukunft die belgische Literatur gegen den mächtigen Einfluß des Geisteslebens Frankreichs wird behaupten und zur vollen Selbständigkeit entwickeln können.

Kröger, Ernst, Die Gedichte des Grafen Alfred de Vigny. Berlin, 3. Oberrealschule. 20 S. 4°. Progr.-No. 152.

Unter Ausschluß einer Anzahl kleinerer Gelegenheitsgedichte gibt der Verfasser eine kurze Analyse der bekannteren poetischen Schöpfungen Vignys, aus denen er auf des Dichters Charakter und Weltanschauung Schlüsse zieht. Der vielfache Einfluß des sinnverwandten Byron auf Vigny wird nur gelegentlich erwähnt.

Luft, Friedrich, Über die Verletzbarkeit der Ehre in der altfranzösischen Chanson de geste. II. Teil. Schöneberg, Hohenzollernschule. 34 S. 4°. Progr.-No. 99.

Während der erste Teil der Arbeit die Verletzbarkeit der Ehre des Ritters durch den Ehrenträger selbst behandelt (vergl. Monatschrift VII, S. 603), zeigt der Verfasser in der vorliegenden Abhandlung, wie ungemein vielfach die Ehre des altfranzösischen Ritters den tätlichen oder wörtlichen Beleidigungen durch andere ausgesetzt war. Wir erfahren, daß Angriffe auf den Körper und Schädigungen an seiner Habe und seinen Mannen den Ritter tief verletzten und daß bei der Redefreudigkeit der Helden der *Chanson de geste* die Ehrverletzungen durch das Wort besonders beliebt waren. Die gebräuchlichsten Fälle der Krän-

kungen durch Wort und Tat werden ausführlich besprochen und durch Beispiele aus den Epen belegt. Die Fortsetzung erweitert den ersten Teil der Arbeit zu einer wertvollen kulturhistorischen Skizze von dem Leben des Ritters der altfranzösischen Zeit.

Rasch, Paul, Verzeichnis der Namen der altfranzösischen Chanson de geste: Aliscans. Magdeburg, Königl. Domgymnasium. 44 S. 8°. Progr.-No. 328.

Die Arbeit enthält das Namenverzeichnis zu der von Wienbeck, Hartnacke und dem Verfasser besorgten Textausgabe des altfranzösischen Aliscanepos. Über den wissenschaftlichen Wert der Arbeit kann ich mir ein Urteil nicht erlauben.

Richter, C. A., Beiträge zum Bekanntwerden Shakespeares in Deutschland. I. Teil. Breslau, Gymnasium und Realgymnasium zum heiligen Geist. 48 S. 8°. Progr.-No. 256.

Der Verfasser stellt sich die dankenswerte Aufgabe, das über das Bekanntwerden Shakespeares in Deutschland vorhandene Material lückenlos zu sammeln und im Zusammenhang darzustellen. Im vorliegenden Teil der Arbeit werden nur die Jahre bis 1757 behandelt, eine Zeit, die zwar nur das Eindringen Shakespeares vorbereitet, die aber doch von grundlegender Bedeutung für die Folgezeit ist. Darum hat der Verfasser all die in den Zeitschriften und Kritiken der damaligen Zeit verstreuten Urteile und Hinweise auf Shakespeare gesammelt und dabei auch einige neue Zeugnisse und Belege zutage gefördert. Es hat recht lange gedauert, ehe man in Deutschland den großen Briten beachtete. Erst in den Jahren 1739—1749 erheben sich vereinzelte Stimmen für Shakespeare: Bodmer weist in seiner Schrift „Von dem Wunderbaren in der Poesie" nur beiläufig auf Shakespeare hin; Frau Gottsched übersetzt den Spektator, eine Zeitschrift, die den deutschen Leser auf das große englische Vorbild aufmerksam macht. Einen weiteren Schritt vorwärts bedeutet die Übersetzung der Gottschedin von Addison-Steeles Zeitschrift „The Guardian". Wilhelm von Borck veröffentlicht als erster den Versuch einer deutschen Übersetzung von Shakespeares Julius Caesar, eine Übertragung, die auch Joh. Elias Schlegel zur Kritik herausfordert. Daß trotzdem aber kaum von einer weiteren Verbreitung Shakespeares in Deutschland die Rede sein konnte, war allein Gottscheds Schuld, der noch auf der Höhe seines Ruhmes stand und die Literatur seiner Zeit beherrschte. Denn selbst die bekanntesten literarischen Zeitschriften der Zeit befassen sich kaum mit Shakespeare und erwähnen kaum seinen Namen. Im Jahre 1750 ergreift endlich Lessing das Wort, zunächst aber nur, um das deutsche Volk vor der Nachahmung der bisher üblichen französischen Vorbilder zu warnen. Er kennt noch nicht den englischen Shakespeare, er hält sich noch an Voltaires Shakespeare-Kritik. Das folgende Jahrzehnt (1751—1761) bereitet den endgültigen Sieg Shakespeares vor. Aus der umfangreichen Arbeit konnten hier nur die Hauptpunkte hervorgehoben werden. Die Zeit der eigentlichen Shakespeare-Begeisterung in Deutschland soll in einem zweiten Teil ausführlich behandelt werden.

Schölkopf, Artur, Das Naturgefühl in Lord Byrons Dichtungen. Stuttgart-Cannstatt, Oberrealschule. 36 S. 4°. Progr.-No. 807.

Der Dichter, der viel gereist ist und der Selbsterlebtes und Selbstgeschautes

in seinen Dichtungen niederlegt, hat besonders den Zauber der Natur im sonnigen Süden empfunden, vor allem da, wo die Natur noch ihre Ursprünglichkeit gewahrt hat, auf dem weiten Meer und auf dem ewigen Schnee und Eis des Hochgebirges. Dort kann er sich den Eindrücken der alltäglichen und doch so geheimnisvollen Naturerscheinungen am ungestörtesten hingeben. Hier findet sein dichterisches Empfinden immer neue Worte, hier entgeht dem von der Welt abgeschlossenen Beobachter nicht die kleinste Einzelheit. Hier muß er aber auch bekennen, wie klein der Mensch vor den Wundern der Natur ist, er muß sich beugen vor der Größe und Erhabenheit der Natur. Um dieses Naturgefühl Byrons in seinen Dichtungen darzustellen, führt der Verfasser aus allen Werken des Dichters passend gewählte Stellen und Proben an, wobei sich ergibt, daß der Dichter das Gewaltige, Großartige und Erhabene in der Natur bevorzugt.

Dubislav, Georg, Beiträge zur historischen Syntax des Englischen. Charlottenburg, Oberrealschule II. 39 S. 8°. Progr.-No. 167.

Der Verfasser, dem wir ja ein treffliches englisches Unterrichtswerk verdanken, greift aus der englischen Syntax einige besonders interessante Abschnitte heraus und behandelt diese mit einer Gründlichkeit und Vollständigkeit, die ihn sofort als den Schüler Toblers erkennen lassen. Der Verfasser hebt uns wieder einmal über das Alltägliche und Althergebrachte unserer Schulgrammatiken und auch mancher Grammatik wissenschaftlichen Charakters heraus und gibt eine reiche Fülle interessanter und scharfsinniger Beiträge zu der gar oft recht stiefmütterlich behandelten historischen Syntax der englischen Sprache. Besonders eingehend behandelt die Arbeit die Hilfszeitwörter im Englischen. Hier wird gezeigt, wie vielfach die verschiedenen Bedeutungen recht nahe beieinander liegen, wie sie ineinander übergehen, wie aber doch Bedeutungsverschiedenheiten oder doch wenigstens Schattierungen des Ausdruckes vorhanden sind. Der an wissenschaftliche Kleinarbeit gewöhnte Verfasser spürt durch eine reiche Auswahl beigebrachter Beispiele dem Grund und der Wurzel des Sprachgebrauches nach, verfolgt die Befestigung, das Verschieben oder Schwinden einer Erscheinung im Leben der Sprache und findet gar manche überraschende Neubildung oder auch Spuren älterer Formen in der jüngsten englischen Literatur. Bei der Erklärung schwieriger Stellen ist der Verfasser recht vorsichtig und gibt dem Leser noch gar manche Nuß zu knacken auf. Darum lege man sich die Abhandlung in seine Grammatik, verarbeite die gewonnenen Resultate und helfe selbst mit denken, suchen und möglichst auch finden.

Machens, Jos., Der Infinitiv mit de und der Infinitiv ohne Präposition im Französischen als Ausdruck gleicher Beziehungen im Satze. Fulda, Städt. Oberrealschule. 16 S. 8°. Progr.-No. 563.

Die meisten Grammatiken fassen den Sprachgebrauch des Infinitivs mit de und des Infinitivs ohne Präposition in Regeln, die jetzt kaum noch für die Schule genügen und deren Änderung und Nachprüfung zugleich mit andern von alt her übernommenen Kapiteln dringend notwendig erscheint. Sonst werden die Schüler bei einigermaßen sorgfältig betriebener Lektüre unserer modernen Schriftsteller an der Fassung der Regeln ihrer Grammatik von selbst irre. Der Verfasser weist an einer Reihe von Beispielen nach, auf wie schwachen Füßen die Regeln unsrer

landläufigen Grammatiken stehen und wie schwankend der Sprachgebrauch gerade beim Infinitiv öfters ist. Vielleicht sammelt der Verfasser weiteres Material und fügt zu den meist aus Bourget entnommenen Beispielen noch Belege aus andern modernen Schriftstellern.

Born, Max, Nachträge zu A. H. Murray: A New English Dictionary on Historical Principles. I. Teil. Schöneberg, Chamisso-Schule. 48 S. 8°.

Der Verfasser veröffentlicht zu dem von J. A. H. Murray herausgegebenen großen Wörterbuch der englischen Sprache eine stattliche Anzahl von Beiträgen und Ergänzungen. Die vorliegende Arbeit beschränkt sich zunächst nur auf das Verbum und die von ihm abgeleiteten Adjektiva und Verbalsubstantiva. Der Verfasser hat aus etwa 40 Schriftstellern, die meist dem 19. Jahrhundert angehören, Konstruktionen und Bedeutungen zusammengestellt, die sich nach den von mir gemachten Stichproben bei Murray nicht finden, oder doch wenigstens nicht in der Genauigkeit und Gründlichkeit, die man bei Murray vorauszusetzen gewöhnt ist. Zwar werden auch z. T. unbedeutende Kleinigkeiten vorgebracht, die in einem einsprachigen Wörterbuch kaum Raum finden dürften; aber gerade diese sprachlichen Kleinigkeiten zeugen von der Sorgfalt und dem Fleiß des Verfassers.

Müller, Rudolf, Über die Sprache Corneilles. Stuttgart, Königl. Realgymnasium. 34 S. 4°. Progr.-No. 815.

Der Verfasser tritt dafür ein, daß die Meisterwerke der klassischen französischen Literatur von den Schülern in möglichst gekürzter Form zu lesen sind und daß gerade bei den Werken dieser Zeit auch die Abweichungen von der jetzigen Sprachform und die Entwicklung der Wortbedeutung für den Unterricht auszunutzen sind. Die Arbeit verfolgt nun den Zweck, dem Fachlehrer eine willkommene Ergänzung zu den Schulkommentaren zu geben; es sind deshalb nur die Dramen berücksichtigt, die bei der Schullektüre in Frage kommen: Le Cid, Horace, Cinna und Polyeucte. Das vom Verfasser beigebrachte Material ist übersichtlich zusammengestellt; allzu Bekanntes und Elementares hätte vielleicht fortbleiben können. Andererseits wäre es von Nutzen gewesen, die angeführten Sprachformen und Wortbedeutungen in möglichster Vollständigkeit auf ihr Vorkommen in der modernen Sprache und Literatur zu untersuchen.

Prein, Wilhelm, Puristische Strömungen im 16. Jahrhundert. Ein Beitrag zur englischen Sprachgeschichte. Realgymnasium i. E. der Ämter Wanne und Eickel. 59 S. 4°. Progr.-No. 505.

Nach einem kurzen Abriß der Geschichte der englischen Sprache bis zum Auftreten Chaucers zeigt der Verfasser, wie mit dem Beginn des 16. Jahrhunderts das germanische Element noch einmal einen recht schweren Kampf zu bestehen hatte gegen das Eindringen einer Unmenge Fremdwörter aus der alten und der modernen romanischen Sprache, wie Gelehrte, Kritiker und Dichter den Kampf für und gegen die Erneuerung und Erweiterung des englischen Sprachschatzes aufnahmen. Der Verfasser geht zunächst auf die Bereicherung des englischen Wortschatzes infolge des Einflusses der bekanntesten Bibelübersetzungen, der Kirchen- und Gesetzessprache und der medizinischen Phraseologie ein; er weist

an einer Reihe von Wörtern nach, wie die Sprache der Geistlichen, der Gelehrten und der Mediziner auf die Gestaltung des englischen Wortschatzes einwirkt, wie die verschiedenen Bibelübersetzungen sich zu dem erweiterten Wortschatz der Zeit verhalten und wie Dichter und Kritiker für das Entlehnen von Fremdwörtern theoretisch eintreten. Vom zweiten Viertel des 16. Jahrhunderts an setzt dann die Gegenströmung ein. Trotz der Hochschätzung der Klassiker treten die Kritiker für ein rein englisches Vokabularium ein und kämpfen gegen die maßlose Fremdwörtersucht. Sie kommen zwar meist selbst nicht ohne Fremdwörter aus, gebrauchen aber nur solche, durch deren Entlehnung aus den alten Sprachen ihrer eignen Sprache Vorteil erwächst, und warnen nachdrücklich vor allen fremden Ausdrücken, die nach dem Tintenfaß riechen — den *inkpot terms*. Solche Sprachpuristen sind Tyndall, Palsgrave, Wilson, Gascoigne, Philip Sidney, Puttenham; am energischsten kämpfen gegen die Auswüchse Ascham und Cheke an. Der Erfolg der Gegenströmung mußte schließlich ein recht geringer sein, da die puristische Bewegung zu matt einsetzte und nur eine akademische Frage blieb, für deren Bedeutung im Volke kein Interesse vorhanden war. Zudem finden die Neubildungen des 16. Jahrhunderts eine so kräftige Stütze in den bereits eingeführten Entlehnungen des 13. und 14. Jahrhunderts, daß sie sich im Wortschatz zu behaupten vermögen. Die Caxtonschen Druckerpressen und die seit dem Anfang des 17. Jahrhunderts erscheinenden Zeitungen tragen noch das ihre zur Verbreitung und Befestigung der neuen Lehnwörter bei. Schließlich versucht der Verfasser noch die schwierige Frage zu beantworten, um welche Zeit diese Fremdwörter in die englische Sprache eingedrungen sind und sich eingebürgert haben. Er belegt diese Fremdwörter, etwa 800 an Zahl, durch Stellen aus den Schriften des 15. und 16. Jahrhunderts und untersucht, ob diese Wörter in den Wörterbüchern des 16. Jahrhunderts gebraucht und in den Fremdwörterbüchern des 17. Jahrhunderts erklärt werden. Er kommt zu dem Resultat, daß von den zur Untersuchung ausgewählten Wörtern bereits im 16. Jahrhundert eine verhältnismäßig große Zahl sich eingebürgert haben müsse und daß infolge des Nachlassens der puristischen Bewegung auch in der Folgezeit der englische Sprachschatz noch weiter mit romanischen Bestandteilen sich erweitert habe. Die umfangreiche und fleißige Arbeit liefert sicherlich einen wichtigen Beitrag zur englischen Sprachgeschichte und regt hoffentlich zu weiteren Untersuchungen der noch längst nicht abgeschlossenen Frage an.

Stettin. Oskar Preußner.

Geschichte.

Maurer, Karl, Baalbek. Darmstadt, Großherzogliches Neues Gymnasium. Progr.-No. 856.

Eine längere Orientfahrt, auf der der Verfasser die Länder des östlichen Mittelmeerbeckens besuchen konnte, hat ihm auch Gelegenheit geboten, Baalbek zu sehen. Daher kann er uns nicht nur nach Büchern, sondern auch aus eigener Anschauung ein Bild von der heute vielgenannten Örtlichkeit geben. Ein Plan und photographische Aufnahmen erhöhen die Anschaulichkeit der Darstellung.

Schirmer, Karl, Bilder aus dem altrömischen Leben. Magdeburg, Realgymnasium. Progr.-No. 351.

Dem früher besprochenen ersten Teil (s. Monatschrift 1907 S. 602 f.) folgen vier weitere Vorträge, von denen die drei ersten das Leben Ciceros als Typus eines römischen Lebens erzählen und der letzte das Wichtigste aus dem römischen Heerwesen mit einer Schilderung der Saalburg gibt; auch diese Vorträge sind gleich den früheren zur Einführung in das römische Altertum wohlgeeignet.

Kaemmel, Otto, Die Besiedelung des deutschen Südostens vom Anfang des 10. bis gegen Ende des 11. Jahrhunderts. Leipzig, Nikolaigymnasium. Progr.-No. 735.

Die Abhandlung ist ein Ausschnitt aus einer umfassenderen Arbeit, von der die erste größere Probe 1879 erschien, gelegentlich andere Kapitel folgten. Sie behandelt in eingehender Darlegung, wie die Kernlande des heutigen Österreichs von Deutschen erobert und kolonisiert wurden, und gibt damit ein wichtiges Kapitel der deutschen Geschichte: denn in jener Zeit ist jenes Land für immer deutscher Herrschaft und Kultur gewonnen, der breite Keil zwischen Nord- und Südslaven getrieben und die noch heute bestehende Stellung der Deutschen und Slaven zueinander in Österreich geschaffen worden.

Haise, Carl, Bruno, Der Aufstand der Ostsachsen im J. 1073. Boxhagen-Rummelsburg, Realgymnasium. Progr.-No. 117.

Der Hauptteil der Untersuchung beschäftigt sich mit der Frage nach Ursache, Ziel und Zweck des Aufstandes. Abgesehen von dem sächsischen Unabhängigkeitsgefühl, das nur einheimischen Herrschern, Sachsenfürsten, untertan sein wollte, sieht der Verfasser die Hauptursache darin, daß Heinrich IV. planmäßig die Krongüter und Reichsrechte zurückzugewinnen suchte, welche die ostsächsischen Fürsten, Adligen und freien Bauerngemeinden nach dem Aussterben der Ottonen an sich gerissen hatten, und daß er zu diesem Zwecke die festen Burgen anlegte. Der zweite Teil schildert den Ausbruch des Aufstandes.

Simonis, Adolf, Die Gründung der deutschen Stadt Treptow a. R. Treptow a. R., Königl. Bugenhagen-Gymnasium. Progr.-No. 211.

Treptow a. R. ist eine der nach Hunderten zählenden Städte, die im Laufe des dreizehnten Jahrhunderts im ehemaligen Slavenlande zur Germanisierung desselben angelegt worden sind. Da es sich hierbei um eine Tatsache von großer geschichtlicher Bedeutung handelt, darf auch die einzelne Stadt, die ein typisches Beispiel für viele ist, Interesse beanspruchen, und der Verfasser der Abhandlung versteht es, den Leser durch klare Darstellung zu fesseln.

Leitner, Wilhelm, Beiträge zur ältesten Geschichte und Gründung Tilsits. Tilsit, Königl. Gymnasium. Progr.-No. 17.

Indem der Verfasser die älteste Geschichte Tilsits in Zusammenhang mit der des Ordens darstellt, gibt auch er einen Einblick in ein wichtiges Stück deutscher Kulturarbeit, das in seinen kleinen und unscheinbaren Anfängen den Keim für eine bedeutende Zukunft in sich barg.

Lappe, Josef, Die Sondergemeinden der Stadt Lünen. Lünen, Realprogymnasium. Progr.-No. 502.

Die Sondergemeinden, aus denen Lünen zusammengewachsen ist, haben bis

ins 19. Jahrhundert bestanden. Während sie sonst fast in allen Städten vollendet erscheinen, sobald sie in der Geschichte auftreten, läßt sich bei Lünen noch ihr Ursprung darlegen. Auch über ihre Verfassung und ihre Beziehungen zur Stadt und zu anderen Markgenossenschaften, welche die Gemeindeweiden mitbenutzten, fließen die Quellen reichlich. So bietet denn der Verfasser auf Grund umfangreichen urkundlichen Materials eine sehr lesenswerte Studie, die einen lehrreichen Beitrag zur deutschen Stadtverfassung bildet.

Wrede, Adam, Das Klostergut Sülz bei Köln. Köln-Ehrenfeld, Schiller-Gymnasium. Progr.-No. 611.

Die Abhandlung ist ein auf eingehenden Studien beruhender Beitrag zur rechtlichen und wirtschaftlichen Entwicklung des Kölner Weichbildes im Mittelalter; ein Anhang von Urkunden, die bis auf eine noch nicht veröffentlicht sind, ist beigegeben.

Fritsche, Bernhard, Die päpstliche Politik und die deutsche Kaiserwahl 1519. Burg, Königl. Victoria-Gymnasium. Prog.-No. 321.

Die päpstliche Politik in dem berühmten Wahlkampfe, der zur Wahl Karls V. führte, wird in ihren Tendenzen und Mitteln eingehend dargelegt: sie tritt aus dem Rahmen des gesamten geschichtlichen Zusammenhangs eindrucksvoll hervor. Die Eigenart der Staatsmänner, die sie leiteten oder beeinflußten, ist wohl berücksichtigt.

Eitner, Theodor, Ausgewählte Urkunden und Aktenstücke zur Geschichte des Erfurter Bauernaufruhrs im Jahre 1525. Erfurt, Oberrealschule. Prog.-No. 359.

Zu seiner Abhandlung über „Erfurt und die Bauernaufstände im XVI. Jahrhundert", welche die eigenartige Stellung beleuchtet, die der Aufruhr der Erfurter Bauern in der großen sozialen Revolution von 1525 einnimmt, bringt der Verfasser hier das bisher ungedruckte archivalische Material: Bauernprotokolle, Zeugenaussagen aus einem Prozeß, Gravamina der Mainzer Geistlichkeit in Erfurt gegen den Rat und zwei handschriftlich erhaltene Berichte über den Erfurter Bauernaufstand.

Greiner, Ulm und Umgebung im Bauernkrieg. Ulm, Königl. Gymnasium. Progr.-No. 806.

Ulm war im Bauernkriege der Sammelpunkt der Bundestruppen; dort erklärte sich der schwäbische Bundestag für die Dauer des Krieges für permanent; dort war die Bundeskanzlei; dort liefen die Fäden der Politik zusammen, von dort aus wurde die Exekution der Bundesbeschlüsse geleitet. Die Schicksale Ulms und seiner Umgebung haben daher besondere Bedeutung.

Kürschner, Walter, Marburg im Jahre 1645. Marburg a. d. Lahn, Oberrealschule. Progr.-No. 566.

Die Arbeit behandelt einen Abschnitt aus der Geschichte der Stadt Marburg während des dreißigjährigen Krieges. Das genannte Jahr ist gewählt, weil bis dahin Marburg von feindlicher Eroberung verschont geblieben war und daher noch ein gutes Bild einer kleinen Stadt im 17. Jahrhundert bot. Nach einem kurzen Rückblick auf die Geschichte der letztvorhergehenden Jahre schildert der Verfasser das Aussehen der damaligen Stadt, legt ihre Verwaltung, ihre finanziellen Ver-

hältnisse dar, geht auf das Leben der Bürger in jener Zeit ein und behandelt dann die kriegerischen Ereignisse, die das Jahr 1645 für Marburg brachte, und deren Folgen für Stadt und Bewohner. Die Arbeit ist zum größten Teil aus Archivalien geschöpft.

Rixius, Peter, Beiträge zur Geschichte der Stadt Boppard am Ende des 18. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung der Wacht- und Personalfreiheit. Boppard, Gymnasium. Progr.-No. 582.

Die Abhandlung gibt ein interessantes Bild städtischer Mißwirtschaft, die es verständlich macht, warum in einer solchen Stadt die Franzosen der Revolutionszeit mit Sympathie Aufnahme fanden.

Becker, Paul, Die Armee des Großen Kurfürsten, ihre historische Entwicklung und ihre politische Bedeutung. Meseritz, Königl. Gymnasium. Progr.-No. 229.

Das Programm ist dem Wunsche entsprungen, eine der wichtigsten Einrichtungen unseres staatlichen Lebens in ihren Anfängen genauer darzulegen und bei den Schülern der oberen Klassen, an die der Verfasser als Leser denkt, das Interesse für den Hohenzollernfürsten, der unter den schwierigsten Verhältnissen die Grundlagen des brandenburgisch-preußischen Staates gelegt hat, zu wecken und zu heben, und es erfüllt seinen Zweck ganz, so daß man ihm viele jugendliche Leser nur wünschen kann.

Vogeler, Eduard, Das Leben des Geheimen Oberfinanzrats und ersten Präsidenten der Oberrechnungskammer Johann Rembert Rode. I. Teil. Soest, Königl. Archigymnasium. Progr.-No. 489.

J. R. Rode oder vielmehr Roden, wie er sich selbst nennt, war während des siebenjährigen Krieges im Heere des Herzogs Ferdinand von Braunschweig in der Stellung eines Kriegsrats — den Titel als solcher erhielt er erst 1760 — tätig und zeichnete sich darin so aus, daß er noch im Jahre des Hubertusburger Friedensschlusses als Geheimer Finanz-, Kriegs- und Domänenrat in das Generaldirektorium berufen wurde. Er hat sein Leben selbst beschrieben, ohne daß diese Lebensbeschreibung bisher gedruckt worden ist. Auf Grund derselben gibt der Verfasser dieser Programmabhandlung seine Darstellung, welche die ganze Zeit des Krieges umfaßt.

Lehmann, F. W. Paul, Königgrätz, Wanderungen und Betrachtungen. Stettin, Schiller-Realgymnasium. Progr.-No. 217.

Der Verfasser erzählt, wie er das Schlachtfeld von Königgrätz besucht hat, und verknüpft mit seiner Schilderung des Geländes Betrachtungen über die Schlacht; das Ganze zeigt in seiner Knappheit und Lebendigkeit den gewiegten Geographen und Historiker. Man möchte sich selbst wünschen, nach seiner Art den Primanern die Schlacht schildern zu können.

Goos, Max, Zur Charakteristik von General Ch. G. Gordon. Hamburg, Oberrealschule in St. Georg. Progr.-No. 993.

Auf Grund der Briefe und Tagebücher Gordons, die er in der „Bibliothek wertvoller Memoiren" (Hamburg, Gutenberg-Verlag) übersetzt hat, gibt Goos ein

Charakterbild des Helden von Khartum, das den Leser zu fesseln und zur Lektüre jener Selbstzeugnisse des Generals anzuregen weiß.

Schumacher, Friedrich, Deutsche Chronik für deutsche Bürger. Hamburg, Realschule in Eilbeck. Progr.-No. 986.

Aus einem Buche, das obigen Titel trägt, sind in dem Programm drei Abschnitte abgedruckt: Deutschlands Land und Leute, Hamburg und die Hansa, Hamburgs Verfassung, eine Chronik in Form einer Geschichtstabelle; sie soll als Ergänzung des Lehrbuchs oder als Grundlage für Wiederholungen dienen und soll dem jungen Bürger, der sich in die Geschichte der deutschen Vergangenheit vertieft, es erleichtern, die Übersicht zu behalten, daß er von dem Gute zehrt, das die Väter erworben haben. Die Chronik ist zugleich als Beitrag zu einem Neuaufbau des Geschichtsunterrichts in Vereinigung von Geschichtsunterricht und Bürgerkunde als Einheit gedacht.

Als Jahrhunderterinnerungen seien noch folgende Programmbeilagen erwähnt:

Froboese, Julius, Die Frage nach der Schuld am Zusammenbruche Preußens im Jahre 1806. Kaisersgeburtstagsrede. Sangerhausen, Gymnasium. Progr.-No. 340.

Meyer, Georg, Die Franzosen im Kloster Ilfeld nach der Schlacht bei Jena. Ilfeld, Königl. Klosterschule. Progr.-No. 415.

Müller, Die Erstürmung Halberstadts durch das schwarze Korps des Herzogs Friedrich Wilhelm von Braunschweig-Öls am 29. Juli 1809. Rathenow, Städtisches Realgymnasium i. E. und Realschule. Progr.-No. 136.

Hertel, Die englisch-deutsche Legion. Hamm (Westf.), Oberrealschule i. E. Progr.-No. 516.

Genest, Otto, Zur Jahrhundertfeier der preußischen Städteordnung. Festrede, gehalten am 19. November 1908. Halle a. S., Stadtgymnasium. Progr.-No. 326.

Putbus. Friedrich Marcks.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechung:

I. Französische Grammatiken.

Kron, R., Französische Taschengrammatik des Nötigsten. Freiburg i. Br. 1906. J. Bielefeld. 64 S. 16°. geb. 1 M.

Dieses Büchlein wendet sich an alle diejenigen, „die sich neben ihrer Berufstätigkeit mit Französisch beschäftigen möchten, zu erneutem Durcharbeiten ihrer alten oder einer neuen Schulgrammatik aber weder Lust (!) noch Zeit haben." Das einzige, was man dem Büchlein nachrühmen kann, ist Handlichkeit; sonst ist Rühmliches nicht zu melden. Das Nötigste wird am ehesten in der Formenlehre geboten (gehört *astreindre* auch zum Nötigsten?), in der Satzlehre sicherlich nicht. Das Ganze erweckt den Eindruck einer über Nacht entstandenen Arbeit. Verringerung und Vereinfachung des grammatischen Stoffes war das Ziel. Der Konjunktiv, dessen Darstellung dies laut Vorwort besonders verträgt, ist allerdings bis zur Unverständlichkeit vereinfacht; übrigens hat er auch bei den Konjunktionen einen verschämten Platz erhalten: dieses „Schreckgespenst aller Lernenden". Eine Grammatik, die das Wissen „formal Gebildeter" auffrischen will, sollte sich mehr, als hier geschehen, an den Verstand wenden. Wenn das Büchlein über den oben geschilderten Leserkreis hinaus, auch für „Annahme- oder Hauptprüfungen für höhere Berufsarten" vollauf hinreichendes Wissen vermitteln will: so dürfte das doch ein Irrtum sein. Es ist unerfreulich, einem verdienten Schulmann Hartes sagen zu müssen; Gutes zu sagen war jedoch nicht möglich.

Forest, J., *Exercices de phraséologie et de style.* Leipzig 1907. Renger. VIII u. 214 S. 8°. geb. 2,80 M.

Der Titel ist irreführend; das Buch will demselben Zwecke dienen wie Krons Taschengrammatik. Als Benutzer seiner Übungen denkt sich der Verfasser „*tous ceux qui ayant déjà appris les règles . . éprouvent le besoin, soit de faire une répétition générale des connaissances acquises, soit de rafraîchir leur mémoire, par l'exemple, des formes grammaticales qu'ils ont pu oublier par suite d'une interruption plus ou moins longue de leurs études . . .* In diesem rein praktisch interessierten Leserkreis dürfte die an Brachet und Chassang sich anschließende Einleitung über Ursprung und Bildung der französischen Sprache (genauer: des Wortschatzes) zu-

meist ungelesen bleiben. Die dann folgenden *notions préliminaires* handeln von Silbentrennung und orthographischen Zeichen, den Redeteilen und den Elementen der Wortbildung, Vokalen und Konsonanten: die Ausführungen über Buchstaben und Laute lassen phonetische Schulung durchaus vermissen (vgl. S. 12: *y*, S. 15: *l mouillée*), sie sind für deutsche Leser, die Anleitung suchen, fast wertlos. In dem dann beginnenden Hauptstück des Buches werden die Redeteile einer nach dem andern abgehandelt: vom Verbum bis zur Interjektion. Von grammatischen Regeln hat Verfasser, wie im Vorwort gelobt, abgesehen, nur dem mit Recht im Vordergrunde stehenden Verb sind Konjugationsmuster und einige Bemerkungen über Klassifikation der Verben, Modi, Tempora u. a. beigegeben. Die Wiederholung und Einübung der Formenlehre erfolgt durch eine Reihe mit dem Titel *phraséologie* versehener Beispielsätze: die inhaltlich vielseitigen Sätze sind den besten französischen Schriftstellern entnommen. Hin und wieder sind kleine zusammenhängende Stücke eingelegt. Ein Anhang bringt in Lesestücken und Einzelsätzen die wichtigsten Regeln der Syntax des Verbs zur Anschauung. Ein französisch-deutsches Wörterverzeichnis bildet den Beschluß, seltener vorkommenden Wörtern ist schon im Text die deutsche Bedeutung beigefügt. Das Buch verlangt fleißige Sprachbeflissene; ihnen wird der praktische Teil gute Dienste leisten: *„ils y trouveront le moyen d'enrichir leur mémoire d'une foule de mots et d'expressions idiomatiques.“* Die Fülle der Gesichte ist vielleicht zu groß; die Liebe zur Muttersprache hat dem Verfasser doch wohl manches wichtig erscheinen lassen, was ohne Bedenken hätte fortbleiben können.

Auer, H., Konjugationstabelle der wichtigsten unregelmäßigen Zeitwörter der französischen Sprache. Stuttgart 1906. W. Kohlhammer. 48 S. gr. 8°. geh. 0,50 M.

Die hier in ausführlichen Tabellen durchgeführte Lehr- und Lernmethode für die sog. *verbes irréguliers* ist schwerlich so neu und eigenartig, wie Verfasser anzunehmen scheint. Die Tatsache, daß es Stammformen und abgeleitete Formen gibt, wird schon vor Erscheinen dieses Büchleins jedem Fachgenossen bekannt gewesen sein. Im übrigen wird er als der Weisheit letzten Schluß erkannt haben, daß *„les temps primitifs des verbes dits irréguliers doivent être sus par coeur, comme la table de multiplication. Cela est vieux jeu, mais sûr et rapide.“* Hierüber ist auch der *Congrès international des Professeurs des Langues vivantes* (Paris 1909). nicht hinausgekommen.

A. Mohrbutter, *Guide grammatical*, Lexikon für französische Grammatik. Leipzig 1907. Renger. IV u. 106 S. gr. 8°. geb. 1,80 M.

Der Führer will dem Bedürfnis der Schüler (und auch weiterer Kreise), sich in grammatischen Dingen schnell und leicht zu orientieren, entgegenkommen. Das Bedürfnis nach derartiger gelegentlicher Aufklärung besteht nach Ansicht des Verfassers vor allem in den Schulen, „wo die Grammatik nur beiläufig in ihren wichtigsten Gebieten behandelt oder als notwendiges Übel mit in den Kauf genommen wird“. Das alphabetisch angeordnete Lexikon berücksichtigt in wesentlicher Anlehnung an Boerner, Ohlert, Plattner und Ploetz-Kares den gesamten grammatischen Lehrstoff, soweit als nötig durch Beispiele erläutert. Mohrbutters Nachschlagewerk ist ohne Zweifel brauchbar, vielleicht auch manchem Schüler

willkommen. Nutzbringender wäre es ihm jedenfalls, wenn er in seiner Grammatik genügend Bescheid wüßte; und darauf werden doch auch die etwas unsanft angelassenen Reformer mehr Wert legen, als Verfasser anzunehmen geneigt ist.

Meurer, K., Kurzgefaßte französische Wiederholungs-Grammatik. 3. Aufl. Leipzig 1906. H. Bredt. IV u. 106 S. kl. 8°. geb. 1 M.

Das kleine Buch, das in 3. verbesserter Auflage vorliegt, will Schülern der Sekunda und Prima höherer Lehranstalten ein Hilfsmittel bei grammatischen Wiederholungen sein. Daß ein solches Bedürfnis nach einem kurzgefaßten Leitfaden wenigstens bei schwächeren Schülern begegnet, wird mancher Fachgenosse aus der Erfahrung heraus bestätigen können. Verfasser bietet in einem ersten Teile (S. 1—47) die Hauptregeln der Grammatik: mir scheint in einigen Fällen die grammatische Portion noch etwas reichlich bemessen, andere Abschnitte ließen sich sehr wohl auf einfachere Grundlinien zurückführen (z. B. § 79). Sonst zeigt die Darstellung den aus der Erfahrung schöpfenden Schulmann (z. B. § 3). Ein zweiter Teil (S. 47—57) bringt die gebräuchlichsten Synonyma, auch diese wieder in etwas reicher Fülle: doch ist hier ebenso wie im ersten Teile das Wichtigere groß gedruckt. Brauchbar sind auch die in Teil 5 (Seite 73—94) gegebenen Musterstücke zum Übersetzen ins Französische, alle mit ausreichenden Vokabeln in Fußnoten und gelegentlichen Hinweisen auf die Grammatik versehen. Die zum Studium der Grammatik und Synonymik bestimmten französischen Musterstücke (S. 94—106) scheinen mir nicht am Platze: an solchen Texten hat der Schüler doch wahrlich keinen Mangel; zweckmäßiger für ihn wäre jedenfalls im Interesse der Kontrolle eine französische Übersetzung der deutschen Musterstücke. Der Abriß der Verslehre (S. 58—62) könnte gleichfalls ohne Schaden entbehrt werden; gänzlich zwecklos ist der Abriß der französischen Literatur seit Ludwig XIV. (Seite 63—73): es wird doch hoffentlich in ganz Deutschland keine Schule geben, wo für eine derartige Aneinanderreihung von Namen und Daten auch nur das entfernteste Bedürfnis besteht.

Warnke, K., Repetitionsgrammatik der französischen Sprache. Wolfenbüttel 1909. J. Zwißler. gr. 8°. I. Teil: Formenlehre. 38 u. 51 S. geb. 1,20 M. II. Teil: Syntax. 96 u. 176 S. geb. 3 M.

Dieses Repetitorium ist das französische Gegenstück zu Menges rühmlichst bekanntem Repetitorium der lateinischen Syntax und Stilistik. Wie dieses zerfällt auch Warnkes Werk in Fragen und Antworten. Der Frageteil, benannt nach der die Einzelabschnitte einleitenden Frage, bringt zu jeder grammatischen Erscheinung eine Reihe von Einzelsätzen; zusammenhängende Übungstexte sind selten. Der Antwortenteil gibt als Antwort auf die jeweilige Frage eine alles Wesentliche umfassende Darstellung des betreffenden grammatischen Kapitels und die (von einem Nationalfranzosen durchgesehene) Übersetzung des deutschen Übungsstoffes. So wird dem Lernenden eine wirksame Kontrolle des Geleisteten ermöglicht: das ist gut und nötig, wie dies auch das unterscheidende Merkmal von unseren Schulgrammatiken und -Übungsbüchern abgibt, die sich diese Beigabe nicht leisten können. Damit ist aber auch gegeben, daß das Buch nur für das Selbststudium in Betracht kommt, ein eigentliches Schulbuch ist es trotz seines Untertitels nicht. Der Übungsstoff zeigt den Verfasser bestrebt, Übersetzungs-

deutsch und Übersetzungskrücken fernzuhalten und auch inhaltlich Nichtigkeiten zu meiden. Die Darstellung der Grammatik ist ihm durchweg wohl gelungen (z. B. die Stellung des Adjektivs: § 204 ff.), löblich ist auch das Bestreben, die sprachlichen Erscheinungen zu erklären (z. B. *voici*, *voilà* und § 169) und so einen ersten Einblick in das Leben der Sprache zu vermitteln. Da das Buch reifere Benutzer im Auge hat, hätte hier oft noch mehr geschehen können (z. B. das leicht verständliche *bien des*). Vermißt wird ein Inhaltsverzeichnis zu Teil 1. Als Gesamtleistung verdient das Buch Anerkennung und Empfehlung.

Lücking, G., Französische Grammatik für den Schulgebrauch. 3. Aufl. Berlin 1907. Weidmannsche Buchhandlung. X u. 362 S. gr. 8°. geb. 4 M.

In dritter, beträchtlich vermehrter Auflage legt Verfasser seine Grammatik den Fachgenossen vor. Eine erweiterte Neubearbeitung hat die Lautlehre erfahren. Neu sind u. a. die Nachweise der Fälle, in denen die Aussprache des Endkonsonanten schwankt (§ 36 a): praktisch wichtig deshalb, weil hier die Grundlage geboten wird, auf der die von den Lehrplänen unter den Lehrern einer Anstalt verlangte feste Vereinbarung getroffen werden kann. Die Ergebnisse der phonetischen Studien sind verwertet (vgl. § 17/18), auch der Lautschrift ist in ziemlichem Umfange Zutritt verstattet. In dem Abschnitt über Bindung ist die vokalische Bindung seltsamerweise gänzlich vergessen. Die Formenlehre bot naturgemäß wenig zu Änderungen Anlaß, mehr die Syntax: den Änderungen des Sprachgebrauchs ist sorgsam nachgegangen, wofür die vielen Belegstellen beredtes Zeugnis ablegen, der Auffassung mehrerer Erscheinungen sind die Forschungen namentlich Toblers, des unvergeßlichen Altmeisters französischer Sprachforschung, zugute gekommen. So zeigt die Lückingsche Grammatik eine wissenschaftliche Zuverlässigkeit, wie sie in heutigen Schulgrammatiken nur selten anzutreffen ist. Eine verfehlte Auffassung begegnet in § 251, wo die Akkusativform *le*, *la*, *les* in Sätzen wie: *Vous faut-il mille francs*? *Il me les faut* als abhängiges Subjekt angesprochen wird. Sonst ist das Wesen des grammatischen Sachverhalts durchweg richtig erfaßt und in seinem Zusammenhange beleuchtet. So wird z. B. in § 284, Anm. das Relativpronomen in Sätzen wie *établi qu'il fut* als prädikatives Neutrum und damit als Nominativ charakterisiert und auf das prädikative Neutrum *le* an Stelle eines Prädikatsnomens (§ 250 b) verwiesen. Hier sei im Interesse der Sache eine Ergänzung gestattet. In § 250 a ist von dem gleichfalls hierher gehörigen *le*, *la*, *les* als Subjektsprädikativ statt eines Substantivs, welches bestimmte Einzelwesen benennt, die Rede: z. B. *Êtes-vous Pauline*? *Je la suis.* — *Êtes-vous les héritiers du défunt*? *Nous les sommes.* An dem prädikativen Charakter von *le*, *la*, *les* ist füglich nicht zu zweifeln, das Prädikativ stände dann aber im Akkusativ. Wie ist der Sachverhalt zu erklären? Im Altfranzösischen, wo die Kasus noch erkennbar sind, steht das substantivische Prädikativ zu den Verben *être*, *devenir*, *paraître* u. a. im Nominativ. Da es jedoch eine besondere tonlose Form für den prädikativen Nominativ des Pronomens nicht gibt, so tritt die Akkusativform dafür ein (vgl. Verm. Beiträge I², 106). Das ist die Auffassung Toblers, die Erwähnung verdient hätte, um so mehr, als gerade dies eine Erscheinung ist, die schon reifere Schülern auffallen kann. — Zur Formenlehre sei folgendes bemerkt: Die Lehre

vom Genus der Substantiva (§ 76—82) gründet sich ausschließlich auf den Wortausgang. Es wäre auch ein anderer Weg denkbar, auf den nicht eingegangen werden soll; nur eins möge hier Platz finden. „Die auf *e* ausgehenden Substantiva sind teils Feminina, teils Maskulina", so lautet die zweite dort angeführte Regel, eine Regel, die dem tastenden Schüler herzlich wenig hilft. Als Maskulina werden insbesondere erwähnt die vielberufenen Wörter auf *ège*, *iège* und *age*. Auf eine weitere, ziemlich umfassende Gruppe könnten lateintreibende Schüler noch recht wohl hingewiesen werden, auf Wörter wie *siècle*, *crime*, *vestige* und viele andere mehr, die ausnahmslos auf lateinische Neutra zurückgehen. Diese Stütze nehmen die Schüler dankbar an, froh, für eine ansehnliche Zahl derartiger Wörter des bösen Schwankens enthoben zu sein. Nicht als Ausstellungen, sondern als vielleicht auch weiteren Kreisen nicht unwillkommene Zusätze wollen diese Ausführungen verstanden sein. Ob Lückings Werk, das von 286 auf 362 Seiten angewachsen ist, ein Schulbuch sein kann, ist die Frage. Die vom Verfasser beliebte Anordnung, die so ganz andere Wege wandelt als unsere landläufigen Grammatiken, macht die Benutzung für einen Schüler sicherlich schwierig; ist sie es doch schon für den Lehrer, der ohne das Sachregister sich oft kaum ausfände. Auch der Fassung der Regeln wird man nicht immer zustimmen wollen. Doch sei mit dem gelehrten Verfasser über diese Punkte nicht gerechtet, um so weniger, als die vorliegende Grammatik zu den Büchern gehört, die ein Berichterstatter nicht für immer zu dem Übrigen legt, sondern die ihn als gute Freunde auch weiterhin begleiten und beraten.

Plattner, Ph., Ausführliche Grammatik der französischen Sprache. Freiburg i. Br. J. Bielefeld. Ergänzungen:

a) Teil III, Heft 2: Das Pronomen und die Zahlwörter. 1907. 210 S. gr. 8°. geb. 3,60 M.

b) Teil IV: Präpositionen und Adverbien mit Einschluß der Negation, sowie Syntax des Adjektivs. 1907. 286 S. gr. 8°. geb. 5 M.

c) *Grammatisches Lexikon* der französischen Sprache, zugleich Registerband zur Ausführlichen Grammatik. 1908. VIII u. 542 S. gr. 8°. geb. 13,50 M.

Mit den beiden zuerst genannten Teilen, die als letzte Ergänzungen zu der den Grundstock bildenden „Grammatik der französischen Sprache für den Unterricht" hinzutreten, liegt das Gesamtwerk, die „ausführliche Grammatik der französischen Sprache" vollendet vor. Alles, was in dieser Monatschrift (IV, 547 und V, 607) von den vorhergehenden Teilen gesagt ist, gilt auch von den beiden letzten Ergänzungsheften. Wer sich einen ersten Begriff von ihrer schier unerschöpflichen Reichaltigkeit verschaffen will, der studiere z. B. in Teil IV das über die Stellung des Adjektivs Gebotene: über 500 Adjektiva müssen hier beisteuern zu einem Kapitel, auf dem heutzutage eine Freiheit herrscht, die, wie Plattner mit leiser Ironie bemerkt, einen methodischen Geist konfus zu machen geeignet ist. Die Künsteleien der Grammatiker, die aus einem Lehrbuch ins andere, aber nie in den Gebrauch übergehen, lehnt Verfasser ab; die lebende Sprache ist ihm nicht ein nach logischen Gesetzen oder mathematischen Formeln arbeitendes Instrument, hier wie auch sonst preßt er nicht dem System zuliebe die Beispiele hinein in die bequeme und beruhigende Regel, sondern lehrt die Abweichung vom Ge-

wöhnlichen als ein Mittel verstehen, durch das der Sprechende, mehr noch der Schreibende eine besondere Wirkung beabsichtigt, der im einzelnen nachgegangen sein will. In diesem Geiste ist das ganze Werk verfaßt: es ist, was es zu sein vorgibt, „eine Darstellung des modernen französischen Sprachgebrauchs mit Berücksichtigung der Volkssprache und Mundarten", eine Darstellung, erklärend soweit als möglich, beschreibend soweit als nötig. Und die Belege für modernen Sprachgebrauch entstammen nicht den auch das Tote konservierenden Wörterbüchern, diese werden zuweilen ausdrücklich abgelehnt (vgl. unter Vergleichung: IV, S. 45 ff.), die Beispiele sind der neueren Literatur in eigener Lektüre entnommen. Über den modernen Sprachgebrauch, der bei Plattner das Familiäre, Volkstümliche und Mundartliche mit umfaßt, wird Älteres und Archaisches nicht vergessen, deutsche und englische Ausdrucksweisen werden vergleichend herangezogen. Auf Einzelheiten konnte hier nicht eingegangen werden, eine allgemeine Charakterisierung mußte genügen. Viele Leser seien dem Werke gewünscht: hier werden schreibende oder korrigierende Fachgenossen, umfassender als in Littrés *Dictionnaire*, feststellen können, „was im modernen Französisch gesagt wird oder gesagt werden kann", hier werden sie reiche Anregung zu weiterer eigner Einzelgebiete zusammenfassender Forschung finden. Freudig ist es zu begrüßen, daß der Verfasser durch sein „grammatisches Lexikon" ein Sachregister zu seiner ausführlichen Grammatik geliefert und dadurch die erdrückende Fülle des in den Ergänzungsheften vereinigten Stoffes zu wirklichem Leben erweckt hat. Ohne dieses alphabetische Lexikon wäre manches tot geblieben, um so eher, da den Ergänzungsbänden kein Inhaltsverzeichnis beigegeben ist. Das Regelwerk ist in knappste Form gebracht und, wo nötig, durch einfache Beispiele erläutert. Was Mohrbutter dem Schüler sein will, ist Plattners Nachschlagewerk in ungleich vollkommenerer Art für den Lehrer. Der Preis für das auf einmal bezogene Werk ist nicht gering: geb. 40 M., nicht zu hoch für den aus ihm zu erwartenden Gewinn. *Mille remercîments* aber dem Manne, dessen Fleiß und Sachkunde diesen stolzen Bau errichtet haben!

Treptow bei Berlin. O. Siefken.

---

b) Einzelbesprechungen:

Rein, W., Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. 6. Bd. (Musikalische Erziehung — Präparieren) VII u. 927 S. — 7. Bd. (Prinzenerziehung — Schulberichte) VII u. 932 S. — 8. Bd. (Schulbesuch — Stoy) VII u. 937 S. — 9. Bd. (Strafe — Vortrag) VII u. 911 S. — 10. Bd. (Wachstum — Zwingli und Nachträge) VI u. 1026 S. Langensalza 1907—1910. Hermann Beyer u. Söhne (Beyer u. Mann). à Halbbd. 7,50 M.

In Jahrg. IV., S. 546 f. dieser Monatschrift habe ich die ersten drei Halbbände der Reinschen Encyklopädie besprochen, in Jahrgang VI., S. 320 ff. die folgenden 7 Halbbände. Es liegt nunmehr das ganze Werk vor in 10 Bänden, der Umfang gegen die erste Auflage hat sich bedeutend erweitert, sechs Halbbände, also drei starke Bände sind hinzugekommen; ein Ergänzungsband steht noch aus. — Daß

die einzelnen Aufsätze, wo es nötig war, an Wert gewonnen haben, darf man, wie von den früheren Bänden, auch von den hinzugekommenen fünf Bänden sagen. Wo die alten Verfasser zurückgetreten oder dahingeschieden sind, hat Rein neue Mitarbeiter gewonnen. Ich nenne hier Gertrud Bäumer für Pensionate, P. Natorp für Pestalozzis Pädagogik, J. Ziehen für Reichsschulmuseum, Franz Xaver Thalhofer für Schulbrüder, A. Rude für Schülerbibliotheken, Franz Rzesnitzek für deutschen Sprachunterricht und utraquistische Schulen, A. Spitzner für Unaufmerksamkeit, Verzagtlichkeit und Verwahrlosung. Der Herausgeber selber ist eingetreten bei Schule und Leben und bei Stundenplan.

Was sonst neu hinzugekommen ist, liefert einen Beweis dafür, wie aufmerksam der Herausgeber dem ungemein reichen Leben auf dem Gesamtgebiete der Schule und der Pädagogik gefolgt ist. Ein Überblick ist interessant; denn er zeigt, wo gegenwärtig besonders neues Leben sich entfaltet. Folgende Aufsätze sind neu: Naturerziehung (Alfred Biese); Natursinn (dereslbe); Natürlichkeit (Aug. Kind); Naturdenkmalpflege (B. Clemenz); Phonetik beim Lesenlernen (J. Spieser); physiologische Psychologie (Th. Ziehen); Platos Erziehungslehre (P. Natorp); Physiologie des Kindes (Chr. Ufer); Reallesebuch für höhere Schulen (J. Ziehen); historische Rechenbücher (H. Grosse); Rechtschreibeverein (J. Spieser); Rhetorik (Ewald Geisler); Schmeichelei (G. Siegert); Schriftart (J. Spieser); Sexualethik (W. Förster); Sprachvergleichung als Gedächtnishilfe (J. Spieser); Stimmbildung (W. Berg); Handarbeit der Mädchen (Elisabeth Altmann); Geschichte der Psychologie (M. Dessoir); deutsche oder lateinische Schrift (W. Pickert); Säuglingsalter (E. Neter); Übertragung von Krankheiten durch die Schule (A. Gärtner).

Ferner sind zahlreiche Aufsätze über Schulorganisation und Schulverwaltung und aus verwandten Gebieten hinzugekommen: Nebenämter und Nebenunterricht (F. Körnig); Reichsgedanke und Schulwesen (J. Ziehen); Schulbürokratie (Willibald Klatt); Schuldeputationen und Schulvorstände (J. Tews); Schülervereine (A. Rausch); Schulhaus vom ästhetischen Standpunkt (Th. Fischer); Schuljahr (Georg Müller); Schulpflege (H. Rolle); Schulprüfungen (H. Wigge); Schulspeisung (Helene Simon); Mannheimer Schulsystem (Sickinger); Sterblichkeits- und Altersverhältnisse der Direktoren und Lehrer an den höheren Schulen (K. Knabe); Unentgeltlichkeit der Lehrmittel (J. Tews); Universität (W. Rein); Vereinigungen der Eltern (E. Petzet); Verlassen des Schulzimmers während des Unterrichts (F. Lehmensick); Visitation (R. Menge); Berechtigungen (Steinbart); Lehrervereine und Lehrerversammlungen für höhere Schulen (M. Killmann); Höhere Mädchenschulen (J. Wychgram); Seminar als pädagogisches Praktikum (E. Zeißig); Simultanschulen (G. Noth); Städtisches Schulwesen (J. Ziehen).

Eine wesentliche Erweiterung, die der Encyklopädie ein ganz neues Bild gibt, ist der Umstand, daß wir ein Vollbild des ausländischen Schulwesens bekommen; des deutschen Schulwesens im Auslande, des großbritannischen, italienischen, niederländischen, norwegischen, österreichischen, portugiesischen, rumänischen, schwedischen, schweizerischen, serbischen, spanischen, süd- und mittelamerikanischen und türkischen Schulwesens. Der Ergänzungsband wird noch das russische Schulwesen enthalten.

In gleicher Weise wie das Schulwesen der verschiedenen Länder hat auch das

Gebiet der pädagogischen Biographie eine wesentliche Verstärkung erfahren: Ich nenne hier Nietzsche, Johann Friedrich Oberlin, Bernhard Overberg, Rhabanus Maurus, Schopenhauer, Sokrates, Strümpell, Ernst Tillich, Mapheus Vegius, Victorin von Feltre, Hermann Bonitz, Gerd Eilers, Johannes Schulze und Süvern. In gewissem Sinne gehört auch hierhin die anregende Vergleichung: Ziehen, Wundt, Herbart. Das große Gesamtverzeichnis zu sämtlichen Bänden, angefertigt vom Seminaroberlehrer Emil Zeißig, steht noch aus; es wird im ganzen 10 Bogen umfassen, von denen Bogen 1—7 mir bereits zur Einsicht vorgelegen haben. Es ist geradezu bewundernswert, welche Überfülle und Mannigfaltigkeit des Stoffes in dem Riesenwerke Reins nunmehr vereinigt ist. Zur Vollendung des Ganzen darf man dem Verfasser und dem Verleger Glück und dem Werke weiteste Verbreitung wünschen.

Pädagogische Jahresschau über das Volksschulwesen. In Gemeinschaft mit E. Altmann, J. Baier, J. Blauert u. a. Herausgegeben von E. Clausnitzer. I. Band 1906. XXIV u. 411 S. II. Band 1907. XXXI u. 494 S. III. Band 1908. XVII u. 373 S. IV. Band 1909. XII u. 424 S. Leipzig und Berlin. B. G. Teubner. à Bd. 6 M.

Die pädagogische Jahresschau von E. Clausnitzer gehört, streng genommen, nicht in den Kreis dieser Monatschrift. Doch enthält sie Abschnitte, die auch für die höhere Schule viel Anregendes und Anziehendes bieten und auch wert sind, von dieser eingehend beachtet zu werden. Ich rechne vor allem dahin die Einleitungen, die der Herausgeber verfaßt hat und die eine weitblickende und weitherzige Umschau auf pädagogischem Gebiete geben. Auch der allgemeine Teil gehört hierher, in welchem E. von Sallwürk die Psychologie und Logik, Ethik und die allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre behandelt und wir außerdem einen Überblick über die Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens bekommen, den für den ersten Jahrgang der leider viel zu früh dahingeschiedene A. Heubaum, für die weiteren Jahrgänge der sehr sachkundige W. Wehrmann verfaßt hat. Unter den einzelnen Unterrichtsfächern sind von besonderem Interesse für höhere Schulen das Deutsche, das Französische und Englische, sowie Geschichte und Erdkunde.

Überhaupt wird es aber der höheren Schule und ihren Vertretern in Verwaltung und Unterricht gut tun, Einblicke in das frische Leben der Volksschule zu eigener Selbsterkenntnis, zum Schutz vor Überhebung und vor Selbsttäuschung zu tun. Leider befindet sich zwischen akademisch gebildeten Lehrern und Volksschullehrern noch immer eine tiefe Kluft, die in letzter Zeit vielleicht nicht ganz ohne Schuld der Vertretung der höheren Lehranstalten nicht gerade geringer geworden ist, besonders durch unberechtigte Empfindlichkeiten, die besser unterblieben, so sehr das Bestreben, feste Grenzlinien zu ziehen, an manchen Stellen berechtigt erscheint. Diese Kluft erscheint nicht unüberbrückbar, wenn man von beiden Seiten mit der Achtung urteilt, die jedem gebührt. Seitens der Volksschullehrer ist Verständnis für die Leistungen der höheren Schulen und für die dort führenden Pädagogen vorhanden und auch die gebührende Achtung. Das sieht man in dieser pädagogischen Jahresschau, in der stets darauf hingewiesen wird, was die Pädagogik der Volksschule von den höheren Schulen lernen kann. Als Gegengabe

möchte ich es ansehen, den Bestrebungen der Volksschule weise Beachtung zu schenken und im Kreise der höheren Schulen auch alles das ausnutzen, was die Volksschule den höheren Schulen Beachtenswertes bringt.

Berlin. A. Matthias.

Veröffentlichungen der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg. 2. Heft. Im Auftrage des Vorstandes herausgegeben von Professor Dr. Eugen Grünwald. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. 108 S. 8°. geh. 1,20 M.

Die Vorzüge des 1. Heftes, vor allem der durchweg sachliche, vornehme Ton, zeichnen auch seinen Nachfolger aus. Neben dem verdienten Herausgeber, der mit 7 Artikeln vertreten ist, ergreifen Geheimrat Dr. Friedensburg, Oberlehrer Dr. Bösch, Oberlehrer Pohl und Gymnasialdirektor Dr. Trendelenburg das Wort zur Abwehr ungerechter, z. T. ganz unsinniger Angriffe auf das humanistische Gymnasium. Es ist tragikomisch anzusehen, wie die Ostwald und Gurlitt Schule machen, und ihre Nachbeter in blindem Haß einseitig dem Gymnasium die Fehler aller Schularten aufzubürden versuchen. Doch bereitet sich der naturgemäße Umschwung allmählich vor, man fängt an, sich wieder auf den Wert der Antike zu besinnen, wie die Angaben Lücks auf der 6. Jahresversammlung am 10. Dezember 1909 (S. 8 ff.) beweisen. Auch im Abgeordnetenhause hat die gute Sache beredte Verteidiger bei den verschiedensten Parteien gefunden, das zeigt der dankenswerte Abdruck aus seinen Verhandlungen (S. 19 ff.). Wenn aber hier der Geh. Justizrat Cassel es (S. 37) für nötig hält, noch besonders auf die Existenz unseres Vereins für das Gymnasium aufmerksam zu machen, von dem man wenig höre, so hat er damit m. E. den schwachen Punkt der Vereinigung richtig genannt. In unserer Zeit genügt es eben nicht mehr, sich lediglich defensiv zu verhalten, sondern die Freunde des alten Gymnasiums sollten vom Gegner lernen und, statt sich auf die Abwehr seiner Angriffe zu beschränken, selbst zu kräftiger Offensive übergehen. An Angriffspunkten auf jener Seite fehlt es wahrlich nicht. Vielleicht läßt sich das von Grünwald in seiner letzten Abhandlung (S. 101 ff.) so grausig geschilderte Strafgericht im Teutoburger Walde noch ein wenig hinausschieben, wenn die radikalen Reformer sehen, daß der gehaßte, wie sie hoffen todwunde Gegner außer der Kraft sich erfolgreich zu wehren, auch noch die besitzt, recht wuchtige Hiebe auszuteilen.

Soest. H. Bernhardt.

Huckert, Egon, Zum Ausgleich bei der Reifeprüfung. Leipzig und Dresden 1909. C. A. Koch. 32 S. 8°. geh. 0,60 M.

Durch die Fassung der Reifeprüfungsordnung vom 24. Januar 1909 ist die Anwendung des sog. Ausgleichs in das pflichtmäßige Ermessen der Prüfungskommission gestellt worden, ohne daß genauere Vorschriften über den Umfang und die Bedingungen seiner Zulässigkeit gegeben werden. Dieser zweifellos viel Freiheit lassenden Bestimmung scheint der Verfasser im ganzen zuzustimmen; im einzelnen aber bringt er eine Menge Bedenken dagegen vor. Besonders warnt er davor, daß eilig aufgerafftes Wissen — beispielsweise in der Geschichte — als Ausgleich nicht genügender Leistungen in einem Hauptfache zugelassen werde,

und setzt eingehend auseinander, wie nach seiner Auffassung der Ausgleich zu handhaben sei.

Daß seine aus der Erfahrung hervorgegangenen Erwägungen sehr vieles für sich haben, ist selbstverständlich. Aber schließlich laufen des Verfassers Ausführungen doch darauf hinaus, daß die fehlenden Bestimmungen durch einen festen Brauch ersetzt und so an Stelle der alten Schranken neue gezogen werden sollen. Und dem kann ich nicht beistimmen.

In einer kurzen Besprechung den Ansichten des Verfassers gerecht zu werden, ist nicht möglich. Ich muß mich darum begnügen, die Hauptpunkte zu nennen, an denen ich anderer Meinung bin.

Ich fürchte nicht, daß die neue Prüfungsordnung die Leistungen der höheren Schulen herabsetzen wird. Dafür sorgt unter anderm die Versetzungsordnung, die ja nicht geändert worden ist. Wo übergroße Milde vorhanden ist, da zeigt sie sich nicht erst bei der Reifeprüfung, sondern auch bei den Anforderungen und der Beurteilung der Leistungen im Unterricht. Oder ist es nicht schon längst so gewesen, daß dieselben Leistungen an verschiedenen Anstalten und an derselben Anstalt von verschiedenen Lehrern außerordentlich verschieden gewertet werden? Da völlige Übereinstimmung herbeizuführen, wird auch dem weisesten Gesetzgeber nicht gelingen, solange sich geistige Dinge nicht mit dem Litermaß messen lassen. Es kommt eben doch immer auf das „pflichtmäßige Ermessen" an.

Ich fürchte ferner nicht, daß die verschiedene Handhabung der Prüfungsordnung ein verstärktes Hinüberwandern der Schüler von einer Anstalt zur andern zur Folge haben wird. Es wird auch damit so bleiben wie es bisher gewesen ist: nur eine sehr beschränkte Zahl von Schülern wird daran denken und daran denken können, aus solchen Gründen die Anstalt zu wechseln.

Weiter halte ich es für verfehlt, bei der Wertung der Fächer, die ihnen zugewiesene Stundenzahl zur Grundlage zu machen. Die Zahl der Stunden erklärt sich nicht nur aus dem Gewicht der Fächer, sondern auch, und zwar in erster Linie, aus dem Umfange und der Schwierigkeit der zu bewältigenden Gegenstände.

Daß die Mitwirkung der Provinzialschulräte bei der Reifeprüfung nicht vermindert werden dürfe, ist eine Forderung des Verfassers, der ich gern beistimme. Aber eine gleiche Höhe der Anforderungen wird auch dadurch nicht gewährleistet werden, nicht einmal in derselben Provinz, höchstens bis zu einem gewissen Grade in demselben Dezernat. Es kommt eben immer wieder darauf hinaus, daß nicht gesetzliche Bestimmungen das Heil bringen können, sondern nur die Männer, die sie handhaben. Und dazu sind in diesem Falle die Mitglieder der Prüfungskommission die nächsten.

Was i c h an dem üblichen Verfahren bei der Reifeprüfung auszusetzen habe, das ist die rein rechnerische Feststellung der Schlußzeugnisse. Hat ein Schüler im Unterricht immer Genügendes geleistet, sind aber seine Leistungen in der mündlichen und schriftlichen Prüfung unter „genügend" geblieben, so muß das Schlußurteil „nicht genügend" lauten. Das mag selten vorkommen; aber daß ein wohlverdientes „Gut" durch zwei „Genügend" auf „genügend" herabgesetzt wird, dürfte weniger selten sein. Darin scheint mir etwas Ungesundes zu liegen. Aber ich bin mir auch klar darüber, daß sich gegen eine Änderung des Verfahrens sehr viel sagen läßt. Recht und Gesetz können sich eben niemals völlig decken.

Zur Erwägung möchte ich endlich geben, ob nicht diejenigen Fächer, in denen bei der Prüfung nur Wissen, kein Können festzustellen ist, am besten von der mündlichen Prüfung ausgeschlossen bleiben. Es würde viel öde Paukerei verschwinden, und mancher Lehrgegenstand würde fruchtbarer behandelt werden. In der Geschichte z. B. könnte dann das Hauptgewicht auf die Weckung geschichtlichen Verständnisses gelegt werden, was jetzt leider nur in beschränktem Maße möglich ist.

Lüdenscheid. Richard Jahnke.

Richter, Johannes, Die Entwickelung des kunsterzieherischen Gedankens. Ein Kulturproblem der Gegenwart. Leipzig 1909. Quelle u. Meyer. VII u. 272 S. 8°. geh. 4 M., geb. 4,60 M.

Die kunsterzieherische Bewegung teilt mit allen großen neuauftretenden Fragen politischer, sozialer und kultureller Art das Schicksal, daß ihre Pioniere von verschiedenen Ausgangspunkten in verschiedenen Richtungen einem nur erst geahnten Ziele zustreben, so daß ihre Wege vielfach aneinander vorbei oder auch völlig auseinanderlaufen. Immerhin hat das sein Gutes, weil so Irrwege leichter als solche erkannt und in der Regel alle die Möglichkeiten erschöpft werden, deren eine im weitern Verfolg doch schließlich zu dem gesuchten Ziele führen muß. Aber bevor dieses selbst erreicht werden kann, muß ein Zeitpunkt kommen, wo es nötig ist, einen Augenblick Halt zu machen und sich gegenseitig über die bisherigen Erfolge oder Mißerfolge zu verständigen, um hinfort miteinander in Fühlung zu bleiben und sich gemeinsam dem nun deutlicher sich ankündigenden Ziele zu nähern. Darum werden alle, welche die Frage der künstlerischen Erziehung angeht, begierig nach dem vorliegenden Buche greifen, das ihnen diesen Überblick zu geben verspricht, und sie werden sich in ihrer Erwartung nicht getäuscht sehen.

Indem der Verf. die Frage nicht als eine zufällige Erscheinung, auch nicht etwa als eine Sonderangelegenheit der Schule, sondern als ein Kulturproblem faßt, verfolgt er zuerst die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens im 19. Jahrhundert bis zu dem „Werdejahr" 1889, wo der Rembrandtdeutsche erschien, um alsdann den Aufschwung dieses Gedankens von diesem Zeitpunkte an und seine Ausgestaltung in der unmittelbaren Gegenwart darzulegen. Indem die Hauptführer der Bewegung vielfach selbst zu Worte und die Haupterscheinungsformen des bisher ins Leben Gerufenen eingehend zur Darstellung kommen, gibt er, aller Einseitigkeit wie allem Überschwang abhold und mehr als einmal die entgegengesetzten Standpunkte versöhnend, ein unparteiisches, übersichtliches Bild von dem gegenwärtigen Stande in Theorie und Praxis, ohne seinerseits der Versuchung zu unterliegen, den Propheten spielen zu wollen; nur ein kurzer hoffnungsfreudiger Ausblick in das gelobte Land belohnt den Leser am Schluß der Wanderung. So werden auch die schwierigen Fragen der Eingliederung der Ästhetik in die Pädagogik, der Abgrenzung des ästhetischen gegen das ästhetisch-religiöse Erziehungsideal als offene bezeichnet und der Zukunft vorbehalten. Wir wünschen dem anziehend geschriebenen Buche recht viele Leser und dem Verfasser als schönsten Lohn, daß seine Arbeit dazu beitragen möge, die verschiedenen Richtungen nach dem gemeinsamen Ziele hin zu sammeln.

Düsseldorf. Paul Brandt.

Graef, Paul, Die wichtigsten Baudenkmäler der Provinz Posen, mit Erläuterungen von L. Kaemmerer. Berlin 1909. Verlag der Blätter für Architektur und Kunsthandwerk. 21 S. und 42 Lichtdrucktafeln. gr. 4°. In Mappe 24 M.

Auch in den Kreisen der Kunstgelehrten war bisher die Meinung verbreitet, die Provinz Posen sei arm an bemerkenswerten Denkmälern der Baukunst. Dieses Werk belehrt uns eines Besseren, obschon es bei weitem nicht so erschöpfend ist, wie etwa das Werk über die Kunstdenkmäler der Rheinprovinz, sondern nur eine Auswahl aus dem Bedeutendsten bringt. In die Augen springt freilich ein starker Unterschied gegen die altdeutschen Lande. In der ganzen Provinz ist kein einziges Denkmal kirchlicher Baukunst nachzuweisen, welches zurückreichte vor den Anfang des 13. Jahrhunderts, der Zeit der stärksten deutschen Einwanderung. Es fehlt sodann dieser Kunst völlig die landschaftliche Eigenart, die wir in altdeutschen Landen in den verschiedenen Blüteperioden der Baukunst allenthalben finden. Der slawische Geist war offenbar unfähig zur Entfaltung einer selbständigen Kunst, die deutschen Einflüsse aber kamen aus den verschiedensten Gegenden, aus Niedersachsen, Brandenburg, den Rheinlanden, Böhmen und aus den Ländern des deutschen Ordens. Abgesehen davon, daß sie nicht in der breiten Masse des Volkes wurzelten, vermochten sie sich schon wegen dieser ihrer Manigfaltigkeit nicht zu landschaftlicher Eigenart zu entfalten. Nur einige Kirchen sind stilrein aus der gotischen Periode erhalten, dieser Stil behauptete sich hier bis um die Mitte des 16. Jahrhunderts, wo die Renaissance ihren Einzug hielt. Auch sie gedieh nicht zu eigenartiger Entwicklung und hat, abgesehen von dem großartigen Rathaus in Posen, keine bedeutenden Werke hinterlassen. Um die Wende des 16. und 17. Jahrhunderts entwickelte sich mit dem Einzug der Jesuiten der Barockstil. In diesem Stil wurden im 17. und 18. Jahrhundert nicht nur eine Reihe hervorragender Neubauten, besonders Kirchen, geschaffen, sondern auch manche ältere Kirchen wurden barock umgebaut, so daß der ältere Stil fast völlig verwischt ist. So die ursprünglich gotische Domkirche von Gnesen, welche auch wegen ihrer romanischen Bronzetüren berühmt ist. Bei weitem die meisten unter den 42 Tafeln des Graefschen Werkes entfallen auf Barockbauten. Wie in Deutschland, so entstammen auch in Posen die meisten dieser Bauten von italienischen Meistern, oder sind unter deren Einfluß entstanden.

Die Lichtdrucktafeln, welche den größten Teil des Werkes einnehmen, sind vortrefflich ausgeführt. Sie wirken nicht nur sehr plastisch, sondern sind auch klar und deutlich in den Einzelheiten, so daß das Werk ein regelrechtes Studium ermöglicht und allen Kunstfreunden warm zu empfehlen ist. Es hat aber auch noch eine andere Bedeutung. Es soll, um mit Kaemmerers Worten zu reden, „der Überzeugung Ausdruck verleihen, daß für alle Zeiten die noch heute halbslawische Grenzmark am festesten mit steinernen Banden an die Kultur und damit in den Kern unseres deutschen Staatswesens zu ketten ist."

Düren. August Schoop.

Ziemer, H., Aus dem Reiche der Sprachpsychologie. Druck der C. F. Postschen Buchdruckerei. 48 S. 8. Erschienen als Festschrift

zur fünfzigjährigen Jubelfeier des Kgl. Dom- und Real-Gymnasiums zu Kolberg 1908.

Wenn man sich durch das eben besprochene Buch durchgearbeitet hat, so wirkt die Lektüre der vorliegenden Arbeit Ziemers geradezu erfrischend. Gleich die einleitenden Worte! „Die heutige wissenschaftliche Sprachbetrachtung geht andere Wege als früher. Früher sah man in der Sprache die verkörperte Logik. Diese verkehrte Grundanschauung führte auf Abwege und Irrtümer. Vor dreißig Jahren kam man zu besserer Erkenntnis. Man sah die Notwendigkeit ein, die Sprache nach den psychischen Faktoren, welche beim Sprechen tätig sind, zu beurteilen, — — — die Spracherscheinungen also nach den Faktoren zu deuten und zu erklären, die im Menschen als dem Träger und Weitervererber der ihm überkommenen Sprache wirksam sind."

Der erste Abschnitt betitelt sich: Die Freude am volleren Klange. Ziemer redet zunächst von den Gegensatz- oder Kontrastverbindungen. (Tag und Nacht, Himmel und Hölle.) Er weist nach, daß vor allem das musikalische Element, „die Freude am volleren Klang, an der wohllautenden Fülle der Rede" die Beliebtheit, die Verbreitung der Kontrastverbindungen erklärt. Oder, wie er an anderer Stelle sagt, daß diese Zwillingsformen (Freund und Feind, durch dick und dünn), indem sie klangreiche und tönende Worte anstatt farbloser, abgeblaßter, matter Worte wählen und umschreibende Doppelung statt der Einzelworte einsetzen, das tief in der Seele des Menschen ruhende, ihm angeborene Wohlgefallen am Klang und Vollton . . . offenbaren. Ziemer erläutert das an einer Fülle von geschickt gewählten Beispielen aus dem Deutschen, dem Griechischen und dem Lateinischen. Daß diese Zwillingsformen meist eine konkrete, anschauliche Umschreibung eines abstrakten Einzelbegriffes enthalten, verkennt Ziemer keineswegs. Doch erklärt er dies für mehr sekundärer Natur, ebenso wie das rhetorische Element, welches nach Ziemer nur für das Griechische und Lateinische in Betracht kommt, wo in der späteren Literatur die Sprache stark rhetorische Färbung zeigt.

Einen besonderen Abschnitt widmet Ziemer der Formel: Jahr und Tag. Nachdem er ausführlich über ihre Entstehung gesprochen hat, zeigt er an zahlreichen Beispielen, daß diese Formel jetzt nur noch so zu beurteilen ist, wie die formelhaften Ausdrücke, die psychologisch aus der Freude am Klang und an der Wortfülle zu erklären waren.

Zu demselben Ergebnisse kommt Ziemer bei der Betrachtung des Füllwortes wohl im Volksliede, welche auf 9 Seiten viel Interessantes bietet. Das Wörtchen „wohl", schließt Ziemer, war ursprünglich eine nähere Bestimmung oder Modifizierung des folgenden Satzteiles, namentlich der Orts-, Zeit- und Zahlangaben, ging aber bei immer häufigerem Gebrauche im Volksliede, besonders in der Ballade, jeden Sinnes verlustig, wurde ein leerer, hohler Klang, und erfüllte in den nun einmal typisch gewordenen, fast formelhaften Verbindungen, zum bloßen Klangwort erstarrt, fortan die Aufgabe, durch seinen Wohlklang auch dem Rhythmus des Verses zu dienen."

Daß auch ganze Sätze, als Begriffseinheiten gefaßt, in allmählichem Verlauf bei häufigem Gebrauch eine Verdunkelung ihres ursprünglichen Sinnes erleiden können und mehr und mehr erstarren und formelhaft werden, zeigt Ziemer in Ab-

satz II. Auch hier finden sich interessante Parallelen aus dem Griechischen und Lateinischen.

Den Schluß der Schrift bilden einige Seiten über den „Dehortativ". So nennt Ziemer den Imperativ, „der abrät, indem er rät, der mahnend abmahnt". „Verachte dein Geburtsland! Schäme dich der uralt frommen Sitte deiner Väter!" ist eins von den angeführten Beispielen. Zwei Faktoren müssen zusammenwirken, um den Dehortativ verständlich zu machen: Der Zusammenhang, ohne den der Dehortativ als Hortativ wirken müßte, und der Ton. Ist der Befehl ernstlich gemeint, so betont man: „Verächte dein Gebürtsland." Der (ironische) Dehortativ verlangt die Betonung: „Verächte dein Gebürtsland!"

Bielefeld. H. Hartwig.

Schanz, Martin, Geschichte der römischen Literatur bis zum Gesetzgebungswerk des Kaisers Justinian. Erster Teil: Die römische Literatur in der Zeit der Republik. Erste Hälfte: Von den Anfängen der Literatur bis zum Ausgang des Bundesgenossenkrieges. Dritte ganz umgearbeitete und stark vermehrte Auflage. Mit alphabetischem Register. München 1907. C. H. Becksche Verlags-Buchhandlung Oskar Beck. Preis geh. 7 M., in Halbfranz geb. 8,80 M. XII u. 362 S. gr. 8°. Zweite Hälfte: Vom Ausgang des Bundesgenossenkrieges bis zum Ende der Republik. Dritte*) . . . Auflage. 1909. geh. 10 M., geb. 12 M. XII u. 531 S.

Die dritte Auflage der bekannten und verbreiteten Geschichte der römischen Literatur von Schanz hat so starke Erweiterungen erfahren, daß die Teilung des ersten Bandes notwendig geworden ist. Von den beiden Halbbänden**) enthält jetzt der erste (§ 1—83) u. a. die Elemente der nationalen Literatur (darunter § 15 die XII Tafeln), Livius Andronicus, Naevius, Plautus, Ennius, Pacuvius, Caecilius, Terenz, Accius, Lucilius, Cato, die Anfänge der Beredsamkeit und der Fachliteratur. Der zweite umfangreichere Halbband (§ 84—205) behandelt im wesentlichen Cicero und seine Zeitgenossen, darunter eingehender Lukrez, Catull, Caesar, Nepos, Sallust und Varro. Die Abgrenzung des so zerlegten Stoffes, die auf den Titelblättern der selbständigen Halbbände mehr auffällt als früher, ist nicht glücklich bezeichnet; denn der Ausgang des Bundesgenossenkrieges ist, wie gerade aus der Einleitung des zweiten Halbbandes (§ 84, die neue Epoche) hervorgeht, zwar für die Geschichte der italischen Dialekte entscheidend geworden, aber nicht für die der römischen Literatur. Die Möglichkeit einer anderen Entwicklung, falls die Bundesgenossen gesiegt hätten, oder die Sicherstellung der schon vorhandenen Entwicklung durch den Sieg der Römer hat doch nicht die Bedeutung eines Wendepunktes oder Einschnittes (wie ohne Beweis § 2, Umfang und Gliederung, behauptet wird).

Die Erweiterungen der neuen Auflage haben ihren Grund zum Teil

*) Vgl. für den weiteren Titel den der ersten Hälfte. Die beiden Bände bilden von dem Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft, herausgegeben von Iwan von Müller, den VIII. Band, 1. Abteilung, 1. u. 2. Hälfte.

**) Im Folgenden als I und II geschieden, wenn nach Seitenzahlen zitiert ist; die Paragraphennummern laufen in einer Reihe durch das ganze Werk.

in der Anführung und Verwertung der seit der zweiten (also seit 1898) erschienenen wissenschaftlichen Literatur. Die Sorgfalt, mit der dabei verfahren ist, die Vollständigkeit, die ich auf einigen mir vertrauteren Gebieten feststellen konnte, und die im allgemeinen zu billigende Ausführlichkeit in der Wiedergabe der verschiedenen Meinungen werden dem Werke seinen bisherigen Wert, den eines sehr nützlichen Handbuches, auch weiterhin wahren.*) Zum andern Teil rührt das Anschwellen der neuen Auflage von der Zufügung neuer Paragraphen her, deren etwa 30 in jedem Bande hinzugekommen sind, für die bisherigen Benutzer der 2. Auflage bequem als Zusatzparagraphen (z. B. 9 a) gekennzeichnet. Sie vermehren die schon vorhandenen über das Fortleben der Autoren, die Charakteristiken und die zusammenfassenden Rückblicke, besonders die auf die Geschichte einzelner Literaturgattungen. Eine Neuerung sind diejenigen Paragraphen, die eine Einleitung zu größeren Abschnitten bilden, z. B. zu den Rednern (§ 73 a u. b, 135 b). Endlich verdanken nicht wenige ihr Entstehen der Umarbeitung (vgl. § 60—63), die übrigens auch da, wo sie nicht die Einreihung neuer Paragraphen erforderlich machte, oft zur Erweiterung führte, nicht selten unter dem Einflusse neuer Bücher wie Nordens Kunstprosa, Reichs Mimus, Clarks Ausgabe der Reden Ciceros, Funaiolis *Grammaticae Romanae fragmenta.*

Trotz dieser starken Veränderungen ist die Anlage des Buches im wesentlichen dieselbe geblieben. Der Stoff ist in den Hauptabschnitten nach Gattungen geordnet (z. B. b die Prosa α die Historiker) und der einzelne Schriftsteller unter derjenigen Gattung angeführt, die für ihn charakteristisch erschien (z. B. Cato unter den Historikern, Cicero unter den Rednern), da aber mit seiner gesamten Schriftstellerei. Der ununterbrochenen und gesonderten Darstellung der Gattungen sind zusammenfassende Abschnitte gewidmet (z. B. § 135 a Zur Entwicklung der römischen Historiographie). In den einzelnen Paragraphen geht wie bisher ein Teil in zusammenhängender Darstellung voran, der gewöhnlich nur die Hauptsachen berührt; es folgt ein meist umfangreicherer Teil in Petitdruck, der unter Stichworten wie Biographisches, Abfassungszeit, Quellen, Überlieferung, Ausgaben, Literatur nicht nur die Belegstellen und bibliographischen Angaben enthält, sondern den Stoff eigentlich noch einmal durchnimmt. Ich glaube, daß diese Anlage des Buches mehr als in den früheren Auflagen, und im II. Halbbande mehr als im I., zu einer unfruchtbaren Weitschweifigkeit geführt hat. Doppelte Erwähnung ist für die meisten Tatsachen von vornherein zu erwarten; bei den vielen kleineren Autoren (z. B. Aelius Stilo § 76 a, Atticus § 116), bei denen sich für den darstellenden Teil nichts anderes herausheben ließ als in dem kleingedruckten anzumerken war, hat schon das eine unnötige Wiederholung zur Folge. Dazu kommt aber noch die Erwähnung, in den Einleitungen und Rückblicken oder anderen Ab-

*) Vgl. z. B. die Angaben zu den einzelnen Büchern des Lucilius § 58 oder zu Catulls Gedichten § 104 und 105; auch die Einholung des Rates anderer, wo sie zu einer nützlichen Ergänzung führt (II, S. 465 bei den tironischen Noten), rechne ich dahin; dagegen ist eine briefliche Mitteilung eines Gelehrten ohne Angabe seiner Gründe (II, S. 171, Anm. 1) nutzlos, und nicht viel wertvoller eine Notiz „Eine andere Deutung der Stelle bei" etc. (II, S. 4) oder „anders Cima" (I, S. 303).

schnitten, so daß man Einzelheiten wie Novius' *mortis et vitae iudicium*, oder die Dichterin Cornificia ohne sonderlichen Nutzen viermal liest, die von Laelius verfaßte und von Fabius oder Tubero gehaltene Leichenrede auf den jüngeren Scipio sechsmal. Besonders reich an Wiederholungen ist der Abschnitt über die jüngeren Sceniker (§ 85—98 c); ein Vergleich mit § 184 (Varros *saturae Menippeae*) zeigt, daß sich auch aus Fragmenten eine glattere Darstellung gewinnen läßt, und beweist zugleich, wie durch Anwendung von Fußnoten zu dem darstellenden Teil der bibliographische erheblich gekürzt werden kann. Zu unnötiger Breite hat es auch geführt, daß lange Belegstellen, deren Wert doch in der Darstellung irgendwie zur Geltung kommt, sogar aus verbreiteten Texten im Wortlaut angeführt werden.*) Auch aus philologischen Werken wird ohne Grund zu oft und zu viel wörtlich zitiert, z. B. I, S. 159 oder 202 deutsch, englisch, italienisch und lateinisch; II, S. 397f. mehrere Stellen aus Zielinskis bekanntem Buche, um sein günstiges Urteil über Cicero zu widerlegen; oder 21 Zeilen aus einem Aufsatze Spengels (II, S. 300). Eine straffere Zusammenziehung durch knappe Angabe der Resultate wäre in diesen wie in anderen Fällen wohl möglich gewesen. Darin zeigt sich aber vielleicht weniger ein Mangel an Durcharbeitung als eine zu weitgehende stilistische Neigung zur Umständlichkeit; das beweist mir der Stil, der etwa dem eines lästigen mündlichen Vortrags gleicht und reich ist an verkehrten Wortstellungen, fehlerhaften Verbindungen (e r n i m m t e s u n g e n a u II, S. 159, e r b e t r a c h t e t i n d e r S t e l l e . . . . e i n e A n s p i e l u n g II, S. 184), längst veralteten Wörtern (i n d e m e r s i c h a l s o a u s s p r i c h t II, S. 53, auch I, S. 136 u. ö.; o b d e r T r e u e d e r G e l i e b t e n II, S. 75), verunglückten Wendungen (d i e N i c h t v e r ö f f e n t l i c h u n g d e r R e d e n I, S. 297, b e i d e b e t e i l i g e n s i c h a k t i v a n d e m w e l t h i s t o r i s c h e n D r a m a, nämlich des Bürgerkrieges II, S. 111, d u r c h d i e S t a t t h a l t e r s c h a f t i n G a l l i e n e r h i e l t C a e s a r e i n e S t ä t t e f ü r s e i n e n g r o ß a r t i g e n G e i s t II, S. 124) und an der betreffenden Stelle oder überhaupt nichtssagenden Ausdrücken (d e r R u d i n e r I, S. 127, d e r g r o ß e R ö m e r II, S. 42, d e r a n m u t i g e D i c h t e r II, S. 72, d i e S t e n o g r a p h i e g r i f f o f t e i n II, S. 203). Ich würde diesen schon von M. Hertz**) ausgesprochenen Tadel nicht erneuern, wenn manche Anzeichen wie die Anführung von Proben (z. B. I, S. 177 aus A c c i u s, II, S. 72 aus C a t u l l) und die übrigens nicht gerade geschickten Übersetzungen (z. B. I, S. 193 aus A f r a n i u s, 246 aus dem *carmen de moribus*, S. 308 aus den Reden des C. G r a c c h u s, II, S. 23 aus L a b e r i u s, auch 8, 20, 65, 217, 386)

---

*) z. B. I, S. 186 aus Cicero 14 Zeilen ‚Zeugnisse über die literarische Wirksamkeit Caesar Strabos' oder I, S. 295 f. — II, S. 108 werden auf 24 Zeilen 13 von den 35 Stellen ausgeschrieben, an denen Livius den Valerius Antias zitiert; S. 351 aus Cic. Att. 20 Zeilen; S. 341 würde ich die 23 Zeilen aus Cic. div. 2, 1—4 (Mitte), dem Hauptbeleg für die Reihenfolge der philosophischen Schriften Ciceros, gelten lassen, wenn sie auch die Worte enthielten, aus denen sich die Schanzsche Folgerung 1, Unterbrechung dieser Schriftstellerei durch den Tod Cäsars, ergeben soll. Diese folgen aber erst 2, 4 (in dem nicht mehr ausgeschriebenen Teile) und 2, 7; auch S. 388, Anm. 1 ist ein Zitat (aus Plutarch) schlecht abgekürzt.

**) Berliner philol. Wochenschrift XIV (1894), S. 1230 in der Anzeige der ersten Auflage.

nicht darauf deuteten, daß der Verfasser hin und wieder ein Publikum von Lesern, nicht von Benutzern vor Augen gehabt hat.

Der Inhalt endlich, soweit ich ihn nicht schon berührt habe, ist so reichhaltig, daß es dem Beurteiler unmöglich ist, auf Einzelheiten einzugehen, wie es dem Verf. unmöglich gewesen ist, die zahlreichen Probleme, die er registriert, selbst erheblich zu fördern. Dafür erwartet man von ihm, daß er sie gleichmäßig berücksichtigt, übersichtlich darstellt und in ihre bisherigen Lösungen einführt. Diesen Anforderungen ist der Verf. im ganzen gerecht geworden, und es hat sich ihm dabei genug Gelegenheit geboten, seine Meinung, auch ohne daß sie jedesmal ausgesprochen wird, zu äußern, schon durch die Scheidung von Gesichertem und Unsicherem; er wahrt dabei die Ruhe des Berichterstatters so sehr, daß einige Fälle abweisender und ausfälliger Kritik (II, S. 66 u. 100 mit Anm. 1) durch ihre Form auffallen. Ordnung und Übersichtlichkeit sind bei der Darstellung der einzelnen Probleme auf verschiedene Art herbeigeführt, bald durch geschichtliche Behandlung, z. B. der Frage über die vorliegende Gestalt von Catos Buch *de agricultura* (I, S. 251), bald durch Aufzählung z. B. bei Fabius Pictor als Quelle für andere Autoren (I, S. 232), bald durch Disponierung, z. B. bei dem Urteil der ciceronischen Brüder über Lukrez (II, S. 41 f.) oder bei Quadrigarius (II, S. 104 f.). In einigen verwickelteren Partien scheint mir allerdings nicht völlige Klarheit erreicht zu sein, z. B. I, S. 158, Zur Geschichte der Donatfrage, § 85 die *fabula Atellena*, § 121—122 die Supplemente zu Caesars Kommentarien, § 125 das Feldherrnbuch und die Probusfrage, § 136—139 der asianische, der rhodische und der attische Stil, § 154 b—157 a Ciceros Briefe. Besonders erwähnen möchte ich aber die ausführliche Behandlung des Terenz und Sallust (I, S. 133—166, II, S. 164—190), bei den Reden Ciceros (§ 141—147) die sachdienlichen Darlegungen der Rechtsverhältnisse und die Angabe der von Cicero selbst markierten Dispositionen, die Übersicht über die Quellenuntersuchungen zu seinen philosophischen Schriften (in § 158—171), endlich die fast neu angelegten Abschnitte über die älteren Historiker (I, S. 229—241 u. 267—293) und Redner (I, S. 298—328) und die über die Lehrer der Grammatik und Rethorik und die Juristen der ciceronischen Zeit (II, S. 451—462, 481—497); in ihrer jetzigen Ausführlichkeit, die freilich mitunter ins allzu breite Erzählen verfällt (§ 75, 4 bei Antonius und Crassus), entsprechen sie der Bedeutung der dargestellten Gebiete besser als die frühere, etwas nebensächliche Behandlung. Die Persönlichkeit des Schriftstellers kommt bei Cato, Lukrez und Catull in einer gewissen Wärme und Lebhaftigkeit zur Geltung, viel zu wenig bei Caesar und Cicero, deren Biographien überdies nicht bloß dürftig und äußerlich, sondern auch ohne rechte Beziehung zur Literaturgeschichte sind (§ 117 u. 140). Sprache, Metrik und Rhythmus bleiben nicht unberücksichtigt, namentlich im ersten Bande nicht, werden aber zu oft, besonders im II. Band, mit bibliographischen Angaben abgetan; abgesehen von den allgemeinen Paragraphen über die Stellung der lateinischen Sprache und ihre Entwicklung und über die Schrift (§ 6 u. 12) hat nur das nationale Versmaß (§ 7), der Saturnier, einen eigenen Paragraphen bekommen; die

griechischen Formen gehen leer aus, obwohl sie doch die gleiche Beachtung verlangen wie etwa das Theaterwesen (§ 54). In den einleitenden Paragraphen über das Wesen und die Entstehung der Gattungen (z. B. des Mimus § 86, des Briefes § 154 b) scheint dem Verf. ein Schema der verschiedenen möglichen Spielarten als Grundlage zu dienen; daher sind die allgemein menschlichen Anlässe mit den besonderen römischen und dem für das Eintreten in die Literatur bestimmenden Einfluß der fertigen und stilistisch abgegrenzten griechischen Gattungen so vermischt, daß der Leser mitunter nicht weiß, welches dieser Elemente gerade gemeint ist, und so kein deutliches Bild des literargeschichtlichen Vorganges erhält.*) Etwas ungeschichtlich muten auch manche Werturteile an, z. B. das über die Verrinen (II, S. 239) und das abweisende über Cicero (II, S. 397), dem doch ein Drittel des II. Bandes gewidmet ist, oder das über die Charaktere der Rhetoren;**) auch das z. T. auf falscher Auffassung beruhende über die Freude des älteren Plautus an seinem Truculentus (I, S. 93). Eine Enttäuschung bereiten in dieser Beziehung auch die Rückblicke; man sucht in ihnen eine Zusammenfassung nach Gesichtspunkten, die in der vorangehenden Behandlung hatten zurücktreten müssen, z. B. Wandel des Geschmackes an Form und Stoff, politischer Einfluß und Einfluß auf die Politik, Wechselwirkungen zwischen persönlichen Beziehungen und literarischen Strömungen u. a.; dazu ist wohl das Material gegeben, auch Ansätze dazu sind vorhanden, z. B. über den Einfluß des alexandrinischen Geschmackes auf den jungrömischen Dichterkreis (II, S. 96), über das Verhältnis der publizierten zu den gesprochenen Reden (II, S. 288, vgl. I, S. 297), über die Form der philologischen Arbeiten (II, S. 480); in der Hauptsache aber sind diese Paragraphen Repetitorien des Behandelten, die zudem auch recht Verschiedenartiges vereinigen (so § 201 a Zur Entwicklung der staatswissenschaftlichen Literatur); hinzugefügte Urteile***) ändern daran nichts. Wünschenswert wäre — das darf bei einem so umfangreichen Buche wohl gesagt werden — eine Zusammenfassung der Überlieferung der ciceronischen Schriften gewesen (§ 140 a reicht auch für die Reden nicht aus); ferner eine große chronologische Tabelle sämtlicher literarischen, biographischen und politischen Daten, die für die Literaturgeschichte bemerkenswert sind; die Zeittafeln am Anfang beider Bände, sowie die Übersicht der Schriftstellerei Ciceros (II, S. 396) enthalten zu wenig im Verhältnis zu der Menge der in dem Buche erwähnten Daten; die Ereignisse der Jahre 138—43 sind außerdem jetzt auf 2—3 Listen verteilt.

Erwähnt mag noch werden, daß der Verf. zweimal auf die Verwendung als Schullektüre zu sprechen kommt, bei Caesar, dessen Lektüre er nur auf

---

*) Vgl. auch § 76, das Aufkommen der Philologie in Rom'.

**) II, S. 458: ‚Auch in Bezug auf den Charakter stoßen wir auf große Gegensätze. Wir finden Männer edelster Gesinnung; ... aber auch häßliche Gestalten erscheinen' etc. Das ist weder eine moralische noch eine geschichtliche Merkwürdigkeit; interessant ist an den Notizen, die davon reden, doch nur die persönliche Beziehung dieser Leute zum römischen Adel.

***) II, S. 101: ‚Eine großartige Entwicklung nahm in unserer Periode das Epigramm'.

der Oberstufe für zulässig hält (II, S.142f.), und bei Cornelius Nepos, bei dem er des Versuches, ihn für den Schulgebrauch umzuarbeiten, gedenkt (II, S. 163). Mehr aber als durch diese vereinzelten Bemerkungen oder durch die gelegentliche Anführung von Schulausgaben wird das Handbuch dem Unterricht dadurch nützlich werden, daß es zum Teil mit Rücksicht auf die Schullektüre*) viel zum Verständnis der Schriftsteller Nützliches und Notwendiges enthält,**) was anderwärts nicht so bequem zusammengestellt ist.

z. Zt. München. Th. Bögel.

Deutsche Gedenkhalle. Bilder aus der vaterländischen Geschichte. Schriftleitung: v. Pflugk-Hartung; Leitung des illustrativen Teiles: v. Tschudi. Berlin u. Leipzig. Verlagsanstalt „Vaterland". Gr. 2°. Lieferg. 3 u. 4, jede 2 M.

Die beiden vorliegenden Lieferungen des bereits in dieser Monatschrift VIII, S. 560 ff. angezeigten Werkes enthalten die Fortsetzung des schon in Lieferung 2 begonnenen dritten Kapitels: „Die Franken" von Felix Dahn, das vierte: „Der heilige Bonifatius und die Bekehrung Deutschlands" von Alois Knöpfler und den Anfang des fünften: „Die deutschen Volksrechte" von Karl Zeumer. Während Dahns Aufsatz weniger die Entwicklung des Frankenreichs vom Gaustaat bis zum Großreich und die Geschichte der Merowinger-Dynastie von Chlodwig bis zu ihrem Erlöschen (751) erzählt als vielmehr in der Hauptsache eine Reihe von anregenden Betrachtungen über diesen Stoff, vor allem über die Gründe des Aufkommens des fränkischen Staates und über die Ursachen des Bundes seinen Leiter mit dem Bischof von Rom anstellt und somit dem Zweck des vorliegenden Werkes nach meiner Meinung nicht voll gerecht wird, gibt Knöpfler ein ausführliches und klares, wenn auch nicht farbenreiches Bild von Bonifatius' Tätigkeit als Apostels der Deutschen und Organisators und Erneuerers der fränkischen Kirche, wobei er die Betrachtungen über Ursache und Wirkung scheinbar absichtlich zurückdrängt. Fast möchte man sagen: Dahn fragt zu viel nach dem „Warum", Knöpfler zu wenig.

Zu dem Text gehören die Wiedergaben von Friedrich Gunkels Bild „Schlacht im Teutoburger Walde" und von Kaulbachs „Kaiserkrönung Karls des Großen", die, was die Reproduktion betrifft, meisterhafte Leistungen deutschen Bilddrucks sind; an künstlerischem Wert freilich und historischer Glaubwürdigkeit kann sich das zuerst genannte mit den Beigaben zu Lieferung 1 und 2 nicht messen; ich halte seine Wahl für keine glückliche.

Elberfeld. W. Meiners.

Hahn, Hermann, Handbuch für physikalische Schülerübungen. Mit 340 Figuren. Berlin 1909. Julius Springer. XV u. 507 S. 20 M., geb. 22 M.

Die physikalischen Schülerübungen haben in Preußen, dank der eifrigen Arbeit der Fachlehrer und der tatkräftigen Unterstützung durch die Behörden,

---

*) Daher die Bibliographie zu Caesar (S. 131 ff).

**) Auch im 1. Band findet man über die Zeit Ciceros manches, was man nicht gleich darin sucht, z. B. S. 201 Q. Roscius den Schauspieler, S. 311 Cicero als Nachahmer des C. Gracchus.

in den letzten Jahren erfreuliche Fortschritte gemacht. Hiervon legt namentlich eine vor kurzem in dieser Monatschrift von berufenster Seite veröffentlichte Darstellung ein bemerkenswertes Zeugnis ab. An literarischen Hilfsmitteln für diese neue Art des Unterrichtsbetriebes gab es bisher wohl einige Zusammenstellungen von Versuchen, wie sie der Einzelne mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln einrichtet, darunter namentlich eine kleine Schrift des hochverdienten K. Noack, es fehlte aber an einem grundlegenden Werk, das dem neu an die Übungen herantretenden Lehrer eine Übersicht über die vorhandenen Möglichkeiten und zugleich die nötige Anleitung gibt, und ihm dadurch die zeitraubende Arbeit des eigenen Durchprüfens der verschiedenen Versuchsanordnungen erspart oder doch erleichtert. Ein solches „Standard book" hat Hermann Hahn in dem vorliegenden Handbuch geschaffen. Keiner war so geeignet wie er für dieses Werk; hat er doch in jahrelangen, unter den ungünstigsten äußeren Verhältnissen durchgeführten praktischen Übungen ein umfassendes Erfahrungsmaterial gesammelt, das zudem durch die von ihm geleiteten Kurse in der „Alten Urania" eine ungemeine Bereicherung erfuhr. Und verbindet er doch mit großem experimentellen Geschick ein seltenes kritisches Talent, das es ihm ermöglicht hat, die gesamte ausländische Literatur dieses Gebietes zu durchmustern und daraus das für unsere Verhältnisse Brauchbare auszuwählen. Nicht aber, als ob hier eine Schreibtischarbeit vorläge; vielmehr ist alles, was der Verfasser darbietet, von ihm selbst durchgeprobt und zumeist auch in technischer Hinsicht vervollkommnet worden.

Das Buch umfaßt in zehn Abschnitten Aufgaben über Maß und Messen (21 Aufgaben), Gleichgewicht und Bewegung der festen Körper (53 Aufgaben), Eigenschaften der Flüssigkeiten (7 Aufgaben), Eigenschaften der Gase (2 Aufgaben), Schwingungen und Wellenbewegung (15 Aufgaben), Schall (7 Aufgaben), Wärme (19 Aufgaben), Licht (25 Aufgaben), Magnetismus (9 Aufgaben), Galvanismus (53 Aufgaben).

Die Methode, die der Verfasser befolgt, ist vorwiegend die des Arbeitens in gleicher Front, d. h. eine größere Anzahl von Schülern bearbeitet, einzeln oder zu zweien, dieselbe Aufgabe; es ergeben sich dabei vielfache Vorteile, unter denen die Möglichkeit eines Vergleichs der Versuchungsergebnisse und die Erregung eines gesunden Wetteifers obenan stehen. Daneben aber hat der Verfasser eine Methode erdacht, die er die „Methode des allseitigen Angriffs" nennt und je nach Umständen anzuwenden empfiehlt; sie besteht darin, daß die verschiedenen Gruppen von Schülern nicht die gleiche, wohl aber verwandte Aufgaben bearbeiten, deren Ergebnisse bei der Zusammenstellung zu gewissen Folgerungen Anlaß geben.

Von wie hohem Standpunkte der Verfasser selbst diese Übungen einschätzt, wird auch dem Fernerstehenden aus folgenden Sätzen des Vorworts erhellen: „Vergleicht man die Schülergeräte des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums und der alten Urania mit den physikalischen Apparaten Goethes im Goethe-Nationalmuseum, so überrascht die Ähnlichkeit dieser Sammlungen, die doch ganz unabhängig voneinander entstanden sind. Sollten Versuche und Vorrichtungen, denen verwandt, die der große Meister harmonischer Lebensführung benutzt hat, wirklich ungeeignete Mittel zur Erreichung der echten humanistischen Ziele des Jugendunterrichtes sein?"

Welcher Art diese humanistischen Ziele sind, läßt sich am besten aus den Bemerkungen ersehen, die der Verfasser im „Anhang" über die Zerlegung des Lehrstoffes in Probleme macht und auf die wir hier nur hinweisen können. Als besonders prägnantes Beispiel einer solchen Behandlung des Stoffes treten uns auch in diesem Buche die Galileischen Fallgesetze entgegen, zugleich ein Zeugnis, wie sich die hier befolgte Methode ganz von selbst mit einer Berücksichtigung des historischen Ganges der Forschung verknüpft.

Wenn freilich amerikanische Stimmen das Verfahren der Schülerübungen schlechthin als ein Mittel bezeichnen wollen, die Schüler zu Erfindern zu machen, so erfährt dieses Bestreben hier eine erhebliche Einschränkung. Nicht ein Selbsterfinden, wohl aber ein Teilnehmen an dem Denken der großen Erfinder ist es, was durch diese Übungen ganz unmittelbar gefördert wird. Auch hierin tritt wieder hervor, daß es sich bei unserem deutschen Physikunterricht nicht in erster Reihe um praktische Ziele, sondern vor allem um eine humanistische Aufgabe handelt. Wenn ein großer Altertumsforscher das Wesen der Philologie, und damit auch des humanistischen Unterrichts im engeren Sinn, in dem „Wiedererkennen des Erkannten" erblickt hat, so wird einem solchen Wiedererkennen des Erkannten, das zugleich ein Wiedererforschen des Erforschten ist, auch wenn es auf naturwissenschaftlichem Gebiet stattfindet, der humanistische Charakter nicht mehr abgesprochen werden dürfen.

Dahlem bei Berlin. Friedr. Poske.

Kassner, C., Das Reich der Wolken und Niederschläge. 160 S. mit 43 Figuren und 6 Karten. Wissenschaft und Bildung. Bd. 68. Leipzig 1909. Quelle und Meyer. geb. 1,25 M.

Ich habe das Büchlein mit Vergnügen gelesen. Es enthält alles Wichtige, was über die Vorgänge im Reich der Wolken und Niederschläge zu sagen ist, und was noch mehr ist, es berichtet über alle diese Erscheinungen in einer allgemeinverständlichen und angenehm zu lesenden Form. Verfasser hat es verstanden, durchaus wissenschaftlich zu bleiben und doch die Trockenheit der Darstellung zu vermeiden, die bei Angabe von Tabellen und Zahlenreihen so leicht eintreten kann. Man lese z. B. den Abschnitt über die Bildung des Regens (S. 60—71). Da werden wir nicht nur über die Ursachen der Regenbildung belehrt, sondern auch über die Größe der Tropfen, ihre Fallgeschwindigkeit, über die Beimengungen im Regenwasser, die Temperatur desselben, über die Methoden der Messung; wir erfahren von den Wunderregen: den Staub-, Schwefel-, Tinten-, Tierregen — alles in einer leicht lesbaren Form.

Die dem Buche beigegebenen Abbildungen, insbesondere die Wolkentafeln und die Wiedergabe der Schneekristalle und Hagelformen ergänzen die Darstellung auf das beste.

So bietet das Büchlein dem Laien eine belehrende und unterhaltende Lektüre, dem Fachmann eine bequeme Zusammenstellung aller in seinem Gebiete als gesichert erkannten Ergebnisse.

Eisleben. A. Otto.

I. Abhandlungen.

Bericht der Königlichen Kommission für die Neuordnung des höheren Unterrichtswesens in Italien.

Nach dem Vorgange anderer Länder hat auch Italien die Notwendigkeit erkannt, die Formen des höheren Schulwesens, jener Staatseinrichtung, die der ganzen Nation das fühlende, denkende und wollende Element schafft, das, wie Villari sagt, den Zement liefert, der den Körper der Nation zusammenhält, den Bedürfnissen des modernen Lebens anzupassen. Zu diesem Zweck hat die Regierung, d. h. das Ministerium des öffentlichen Unterrichts, an dessen Spitze damals Leonardo Bianchi stand, durch königliche Verfügung vom 19. XI. 1905 eine Anzahl der hervorragendsten Pädagogen unter dem Vorsitze des Parlamentsmitgliedes Paolo Boselli zu einer Kommission berufen, der der Minister bei ihrem ersten Zusammentreten am 9. XII. die Aufgabe stellte, ein nach einem möglichst einfachen Grundsatze aufgebautes, einheitliches Schulsystem zu schaffen, das, auf einem gemeinsamen lateinlosen Unterbau sich aufbauend, sich in drei große, deutlich getrennte Zweige spalten sollte, *la scuola normale*, *l'istituto tecnico e il liceo*. Letzteres sollte sich wieder in zwei Arme verzweigen, eine mehr moderne Abteilung, unserem Realgymnasium entsprechend, mit Latein, einer lebenden Sprache und Naturwissenschaften, und eine zweite, klassische, mit Latein und Griechisch.

Gleich in der Eröffnungssitzung zeigte es sich als notwendig, zur Lösung dieser Frage einer Umgestaltung des höheren Unterrichts eine Umfrage bei allen hierfür in Betracht kommenden Klassen des Bürgertums zu halten.

Dieser Umfrage gab man als Leitmotiv: die Pflege des Klassischen und die Pflege der Naturwissenschaften sollen sich nicht ausschließen, sondern beide sollen gleichmäßig zur Bildung des Geistes des neuen Geschlechts beitragen und es zugleich mit idealen Gütern und praktischen Kenntnissen ausrüsten. Indem man so das große naturwissenschaftliche Streben, das, alle Grenzen überschreitend, die Völker zu einem Ideal verbinden und sie in einer einzigen geistigen und sittlichen Gemeinschaft zusammenschließen soll, fördert, wird man andererseits jene

Geistesaristokratie stärken, die unsere reinsten Überlieferungen hüten, über die Pflege unserer herrlichsten Ruhmestitel wachen und die Eigenart des nationalen, hier des italienischen, Geistes möglichst rein vor Verderbnis bewahren soll.

Von diesem Gesichtspunkte aus stellte die Kommission eine Anzahl in fünf Kapitel geteilter Fragen auf, die sie mit einem Rundschreiben vom 27. III. an alle diejenigen, die sich mit Unterrichtsfragen beschäftigen, an wissenschaftliche und literarische Körperschaften, an die Fakultäten der Universitäten und an alle höheren Schul- und pädagogischen Kollegien sandte. Eine zweite Umfrage richtete die Kommission an die Leiter der höheren Lehranstalten und an die betreffenden Fachlehrer, um so Stoff für eine bestmögliche Ausgestaltung der Schulgebäude, Bibliotheken, der zum Unterricht notwendigen Lehrmittel, Kabinette etc. zu erhalten. Eine dritte Umfrage versandte man an die im praktischen Leben Stehenden, gleichsam als praktische Kontrolle für die zu schaffenden Einrichtungen.

Man sieht, es wurde ein Verfahren eingeschlagen, wie man es sich gründlicher, umfassender und wissenschaftlicher gar nicht denken konnte. Es versteht sich von selbst, daß auch die Verfassungen der höheren Schulen anderer Länder zum Vergleich herangezogen wurden.

Erst am 17., 18. und 27. Juli kam es in der Kommission zu einer allgemeinen Erörterung und endgültigen Abstimmung über die wesentlichen Punkte der Reform, und man beschloß die Errichtung eines Gymnasiums, einer Anstalt ohne Latein als Unterbau und Vorbereitung für drei Arten von höheren Schulen, *liceo classico*, *liceo moderno* und *liceo scientifico*.

Die Arbeiten der Kommission gingen, durch mehrfache Unfälle, Ausscheiden einzelner Mitglieder, Ermordung eines Mitgliedes, des Prof. Rossi, gehemmt, so langsam vorwärts, daß erst im Februar 1908 die Kommission dem Minister das Schema eines Gesetzentwurfs unterbreiten konnte über die Einrichtung der höheren Schulen, über das Lehrverfahren an ihnen, Verwaltung derselben und über den Übergang der alten zur neuen Schulform. Alle diese Berichte wurden dann von Prof. Vittorio Fiorino in einem großen Bande (Relazione) zusammengefaßt und von dem Ausschuß in der Sitzung vom 11. Mai 1909 gebilligt.

Der Bericht der Kommission beginnt mit einer Betrachtung der Mißstände im höheren Schulwesen Italiens, das ebenso wie in den anderen Ländern im Laufe der Zeit ganz das Ziel aus den Augen verloren hatte, das nicht darin besteht, den Schüler mit allen möglichen Kenntnissen zu belasten, sondern ihn zu bilden. Freilich sollen die Schüler lernen, alle ihre Fähigkeiten zusammenzuraffen, sie sollen an geduldige Arbeit, der erst später Lohn winkt, an Überwindung von Widerständen gewöhnt werden und sich im Entbehren der süßen Freiheit üben. Dabei soll aber auch auf körperliche Leibesübungen der größte Wert gelegt werden, um so durch Stärkung der Muskeln auch die Spannkraft des Geistes zu erhöhen.

Ein anderer Übelstand der bestehenden Schulformen war ihre Einförmigkeit, die auf die Vielgestaltigkeit des modernen Lebens so wenig Rücksicht nimmt.

Dazu kamen noch die Schwierigkeiten, die sich aus dem Mangel an Einheitlichkeit in der Schulgesetzgebung in den verschiedenen Provinzen Italiens ergaben.

Hieran schließt sich eine ganz ins einzelne gehende Darstellung der geschicht-

lichen Entwicklung der mannigfachen Versuche zur Lösung der Schulfragen seit der Mitte des 19. Jahrhunderts, im besonderen durch die legge Casati.

Die von der Kommission vorgenommene Umfrage hat, wie vorauszusehen war, abgesehen von der einmütig geäußerten Ansicht, daß es so nicht weiter gehen könnte, nicht zur Klärung und Lösung der Frage beigetragen. Bunt und mannigfaltig waren die Antworten, Kollektivantworten oder auch von Einzelpersonen, auf die von der Kommission den höheren Lehranstalten vorgelegten Fragen. Die Beteiligung war sehr ungleich und von seiten der nicht dem Staate mittel- oder unmittelbar untergestellten Anstalten nicht sehr rege.

Aus all diesen Vorschlägen und Wünschen hat dann die Kommission in mühevoller Arbeit eine lange Reihe von Bestimmungen über die Arten der Schulen, über die Verwaltung derselben, Verteilung der Schullasten zusammengestellt und Vorschläge zur Einführung, aber nicht sofortiger, der Reformen — nur in den technischen und professionellen Schulen sollen die Reformen sofort eingeführt werden — und, was uns nicht minder interessiert, zu einer Reform der Methoden gemacht.

Die Einheitsschule wird als Grundlage verworfen, aber ein gemeinsamer dreijähriger Unterbau für alle höheren Schulen, die zum Universitätsstudium führen, vorgeschlagen. Dieser gemeinsame Unterbau soll indes ohne Latein sein, das als schöner Schmuck und wertvoll für die allgemeine geistige Bildung bezeichnet wird, das man aber doch fallen läßt, weil die darauf verwandte Zeit viel besser und nützlicher auf die Muttersprache, eine fremde Sprache oder Naturwissenschaften verwandt werden kann. Denn die Schule darf ohne Zweifel nicht die Fühlung mit dem praktischen Leben verlieren. Daß man sich bei diesen Vorschlägen auch auf wohlgelungene Versuche in Deutschland (Frankfurt, Altona) stützt, versteht sich von selbst.

Die Grundlage des gesamten höheren Unterrichtswesens bildet also ein Gymnasium mit dreijährigem Kursus und folgenden Gegenständen: Italienisch, Französisch, Geschichte, Mathematik, Physik, Naturwissenschaft, Erdkunde, Zeichnen und elementaren Übungen in der Psychologie.

Es folgt eine ausführliche Begründung dieser Anordnung und Angabe über das Verfahren, das hauptsächlich oder einzig sich auf Bildung der Anschauung und darauf beschränken soll, in dem Schüler die Fähigkeit zur Betrachtung der Vorgänge und Erscheinungen in der ihn umgebenden Natur, auch seines eigenen Innenlebens, und die Neigung zu ihrer Erklärung zu erwecken und zu entwickeln. Dabei sollen möglichst wenig Lehrer, höchstens drei, sich in den Unterricht aller Gegenstände teilen; einer für die literarischen, ein zweiter für die naturwissenschaftlichen und der dritte für die graphischen Gegenstände. Der erste soll im Mittelpunkte stehen, aber alle sollen gleichmäßig zusammenarbeiten zu dem gemeinsamen Ziel, Entwicklung der Denktätigkeit des Schülers, Bildung des geistigen und sittlichen Menschen. In gleicher Weise sollen auch die literarischen Gegenstände, italienische Geschichte, polit. Geographie, Psychologie, mit 9 Stunden wöchentlich durch alle drei Klassen, zu denen noch Französisch mit 5 Stunden kommt, den breitesten Raum im Stundenplan einnehmen. Dabei soll jeder Lehrer freie Verfügung in der Verteilung der Zeit auf diese Gegenstände haben.

Daran schließen sich allgemein bekannte methodische Anweisungen über die einzelnen Gegenstände. In den psychologischen Übungen sollen keine theoretischen Belehrungen gegeben, sondern nur allgemeine Beobachtungen, praktische und experimentelle Forschungen angestellt werden. Im ersten Jahre soll das Studium auf die Aufmerksamkeit, im zweiten auf den Willen, im dritten auf die Einbildungskraft gerichtet sein.

Geschichte. Einzelne Bruchstückbilder der Vergangenheit sollen in nicht streng chronologischer Folge in Form von Episoden, Anekdoten, Biographieen, Bildern von Sitten und sozialen Gebräuchen des Altertums in der ersten Klasse, des Mittelalters und der Neuzeit in der zweiten und der Neuesten Zeit von der französischen Revolution an in der dritten Klasse gegeben werden, aber alles ohne Last von Daten, Genealogieen und politisch-geschichtlichen Einzelheiten. Dazu tritt von Zeit zu Zeit passende Lektüre.

In der politischen Geographie soll das zum Verständnis der geschichtlichen Ereignisse Notwendige vom Geschichtslehrer gegeben werden. Die viel wichtigere physische Geographie, mit der Heimatskunde beginnend, wird dem naturwissenschaftlichen Lehrer anvertraut.

Beim Französischen finden wir als Wichtigstes die ja auch bei uns erprobte Tatsache, daß die Erlernung einer modernen fremden Sprache die Erlernung des viel schwereren Lateins erheblich erleichtert.

Mathematik hat in jeder Klasse 4 Stunden. Das Besondere ist die Empfehlung einer innigen Verquickung von Arithmetik und Geometrie. Dadurch wird Anschauung von Zahlengrößen und -werten und Interesse dafür geweckt. Den Lehrsätzen soll lieber die Form von Aufgaben gegeben werden, so soll z. B. der pythagoreische Lehrsatz als Lösung der Aufgabe hingestellt werden, ein Quadrat zu finden, dessen Fläche gleich der Summe der Flächen zweier gegebenen Quadrate ist. Die Multiplikation und Division von Brüchen wird für die erste Klasse als zu schwer erachtet und deshalb der dritten Klasse überwiesen. Dazwischen steht im zweiten Jahre die Multiplikation eines Bruches mit einer ganzen Zahl und das Verhältnis zwischen ganzen Zahlen.

Die Geometrie soll durch geometrisches Zeichnen eingeleitet werden, das als experimentelle oder operative Geometrie bezeichnet wird. Durch dasselbe soll in dem Schüler die Neugier nach dem „Wieso? Warum?“ geweckt werden. Als Beispiel wird die Aufgabe gegeben, die Höhe eines Turmes zu berechnen aus der Länge seines Schattens mit Hilfe eines Stockes und seines Schattens. So unterstützt man die Arithmetik durch die Geometrie unter Hinweis auf noch gewaltigere, wichtigere Messungen.

In den Naturwissenschaften handelt es sich nicht um Darstellung systematischer Theorieen oder organische Behandlung der Physik, Chemie, Naturgeschichte, Geographie, Hygiene. Nur die gewöhnlichsten und interessantesten Erscheinungen sollen vorgeführt, mit einfachen Worten erklärt und so der Schüler zur Beobachtung erzogen werden. Die Anweisungen über den Unterricht in den Naturwissenschaften, die, wenn auch in ganz allgemeinen Umrissen, dem propädeutischen Charakter des Gymnasiums, der Unterstufe, entsprechend, ein weit größeres Feld umfassen als in unseren Schulen, sind besonders interessant.

An die Erdkunde, die sich zunächst auf die summarische Betrachtung und Beschreibung der Gemeinde und der Provinz beschränkt, schließen sich Bemerkungen über die Atmosphäre, über die chemischen und physischen Eigenschaften der Luft und ihre wichtigsten Erscheinungen, über die Pflanzen und ihre Ernährungs- und Fortpflanzungsbedingungen. Dann geht es über die wichtigsten Nutztiere zum Menschen. Hier werden besonders Fragen der Ernährung behandelt, die den Übergang zur Hygiene und zur Besprechung der wichtigsten Ursachen der Vergiftung bilden.

Bei all diesen Studien sollen die Schüler zur zeichnerischen Nachbildung des Gesehenen, von Pflanzen, Tieren, Kristallen etc. angehalten und angeleitet werden, unter Verbindung derartiger Übungen mit dem geometrischen und ornamentalen Zeichnen.

Im zweiten Jahre des Unterrichts in der Erdkunde werden zunächst einige Belehrungen über mathematische Geographie gegeben, denen die physische Beschreibung Italiens nebst allgemeiner Belehrung über Gebirge und Vulkane, über das Wasser in seinen verschiedenen Formen und über die Tiere und Pflanzen, die darin sind, folgt. Daran schließt sich das Studium der Länder um das Mittelmeer und das übrige Europa an. Die bio-physiologischen Begriffe über den Menschen werden erweitert. Dabei kann der Lehrer, und zwar bei Gelegenheit der Behandlung der Sprechwerkzeuge, dem Schüler eine Vorstellung von dem physikalischen Charakter des Tones geben, ebenso wie er bei der Besprechung der öffentlichen und privaten Hygiene ihnen vom Feuer und vom Licht sprechen kann.

Das dritte Jahr bringt das summarische Studium der anderen Erdteile und der physischen Erscheinungen des Meeres, kurze mineralogische Erklärungen über Erscheinungen am Orte und zugleich Aufklärung über die wichtigsten allgemeinen Charaktere der unorganischen Körper. Bei der Besprechung der Menschenrassen und der Werke des Menschen ergibt sich auch die Betrachtung der wichtigsten sozialen Faktoren, in denen der Mensch sein Denken entwickelt und angewandt hat. Die Behandlung der Verkehrsmittel führt z. T. zur Wiederholung vieler geographischer Kenntnisse, aber auch zur Vermittlung der Kenntnisse der wichtigsten optischen, kalorischen und elektrischen Erscheinungen, indem zugleich auf die Bedeutung der naturwissenschaftlichen Studien für die schnellen Fortschritte der letzten Zeit hingewiesen wird. Daran schließen sich dann hygienische Einzelheiten in bezug auf Berufe und Industrieen.

In den letzten zwei oder drei Stunden gibt der Lehrer dann den Schülern einen schnellen Überblick über das ganze Gebiet der von ihnen geschauten naturwissenschaftlichen Forschung.

Zeichnen. Es ist nur natürlich, daß wir bei den kunstverständigen und kunstliebenden Italienern eine gerechte Würdigung dieses für den modernen Menschen, ganz einerlei, welche Stellung oder Beruf er einnimmt, so wichtigen Gegenstandes finden, der das Mittel zur Schulung des Blickes, der Beobachtungsfähigkeit, des ästhetischen Gefühls bietet, den Geist zur Zucht und Ordnung erzieht und in dem Schüler das Gefühl, den Sinn für das Schöne, für Sittlichkeit bildet.

Dazu gehört natürlich, wie überhaupt zur Ausführung der Gedanken und Anregungen der Reform, eine vorzügliche Lehrkraft, die klar und gewandt in der

mündlichen Darstellung, elegant und genau in der zeichnerischen Erklärung, von gutem Geschmack in der Auswahl der Motive und Modelle und streng, aber nicht pedantisch, in der Technik ist.

Da auf dieser Stufe eine unmittelbare Nachahmung der Naturformen, Blätter, Blüten, Früchte, die ein Stilisieren erfordern würde, noch als zu schwer gilt, sollen stilisierte Naturformen in Ornamenten als Vorbilder dienen, ohne indes für Begabte eine unmittelbare Nachahmung natürlicher Formen auszuschließen. Es ist dabei zu beachten, daß den Schülern die Modelle nicht in die Hand gegeben werden, so daß sie sie messen können, sie sollen sie vielmehr in ihrer Umgebung abzeichnen. Durch Ausstellung von guten Leistungen soll der Lehrer den Fleiß und das Streben der Schwächeren anreizen. Auch der Zeichensaal soll durch seine Ausstattung die Schüler künstlerisch anregen.

Dieser gemeinsame Unterbau heißt trotz fehlenden Lateins: *ginnasio.*

Für die Mittelschule, die auf diesem Unterbau weiter zum Universitätsstudium vorbereiten soll, gilt als Ziel: Sittliche und geistige Ausbildung ohne Rücksicht auf einen besonderen wissenschaftlichen Zweig; der Name ist *liceo.*

Man entsprach einer zwingenden Notwendigkeit, indem man den mannigfaltig gestalteten Formen des modernen Lebens sich anpassend, neben der alten klassischen Schule andere, neue Anstalten schuf, die eben diesen neuen Bedürfnissen der Erziehung und Bildung entsprachen, ohne, das wird ausdrücklich betont, dadurch einen Gegensatz zur Überlieferung, d. h. der klassischen, schaffen zu wollen; man will sie nur ergänzen und mit neuen, lebenskräftigen Elementen erfüllen.

So erfüllt man aber nicht nur Forderungen einer anderen Zeit, man gewährt auch einer größeren Zahl verschieden veranlagter Knaben die Möglichkeit der Erlangung einer höheren Bildung. Es wird dabei aber nachdrücklich die Ebenbürtigkeit, was bildungsfähige Kräfte betrifft, der neuen Zivilisation der klassischen gegenüber betont.

In dieser Weise entstanden drei Formen von fünfjährigen Mittelschulen (*istituto medio di secondo grado o liceo quinquennale*): *liceo classico* mit Griechisch und Latein; daneben zwei moderne Anstalten: *liceo letterario* oder *moderno*, mit Latein und modernen Sprachen, und *liceo scientifico*, hauptsächlich gegründet auf dem Studium der Natur- und Experimentalwissenschaften. Die Dauer des Studiums ist in allen drei Anstalten auf 5 Jahre festgesetzt, auch für das *liceo classico*, in dem so das Latein von 8 Jahren, die es bisher hatte, auf 5 Jahre herabgesetzt wird. Trotz dieser Verkürzung der Zeit hofft man, wie bei uns, durch Beginn in einem reiferen Alter und nach Erlernnug einer modernen fremden Sprache, vor allem durch eine rationellere Methode, dieselben Ziele zu erreichen wie bisher. Für die Erlernung des Griechischen sind 4 Jahre angesetzt.

Beim Studium der klassischen Literatur wird natürlich die rein philologische Methode verworfen. Das Ziel ist einzig und allein, die Schüler in den Geist der klassischen Völker, in die klassische Weltanschauung einzuführen, ihnen zu zeigen, wie sich diese Weltanschauung in den kritischen Momenten der Geschichte geäußert hat, und wie sich auf sie auch die großen Äußerungen des modernen Lebens zurückführen lassen. Diese an der klassischen Welt gebildete Anschauung

darf nicht verloren gehen; sie muß den edelsten und erlesensten Köpfen erhalten bleiben. Auf dem *liceo scientifico* soll als Ersatz dafür Lektüre von Übersetzungen klassischer Schriftsteller getrieben werden, besonders solcher, die eine deutliche Vorstellung vom sozialen Leben und dem Wesen des Altertums geben.

Das *liceo moderno* soll den Jüngling bilden vermittels der Kenntnis der modernen Welt und ihrer Kultur, einer nationalen des zu neuem historischen Leben erwachten Italiens und einer Weltkultur, welche die Arbeit, das Denken und die Sitten der Völker zu einem Gemeingut aller macht. Diesem Ziele dient vornehmlich das Studium der neueren Sprachen, die aber nicht allein zum praktischen Gebrauch, sondern auch als Mittel zum ethnographischen, historischen und geistigen Erkennen der Völker gelernt werden sollen.

Im *liceo scientifico* und *moderno* soll, in ersterem 5, in letzterem 4 Jahre lang, Erdkunde von einem Fachlehrer erteilt werden, und zwar soll sie eine Beschreibung der Völker und ihrer physischen, kosmischen und sozialen Verhältnisse sein.

In der Geschichte soll in beiden Anstalten 1 Jahr dem Altertum, 3 Jahre der mittelalterlichen und modernen und 1 Jahr der zeitgenössischen Geschichte, besonders mit Rücksicht auf die Staatseinrichtungen und die koloniale und volkswirtschaftliche Entwicklung gewidmet werden.

Im *liceo moderno* soll der Schüler, wie gesagt, gebildet werden mit Hilfe der moralischen und literarischen Wissenschaften, Äußerungen der modernen Kultur in der inneren Welt und im sozialen Leben. Daher soll der Schüler hier in den letzten zwei Jahren mit den Grundzügen des öffentlichen und privaten Rechtes und den Elementen der Volkswirtschaftslehre unter Anknüpfung an Tatsachen der jüngsten Vergangenheit bekannt gemacht werden. Dieses Studium soll durch den mathematischen Unterricht unterstützt werden, indem Berechnungen auf Grund statistischer und volkswirtschaftlicher Fragen der heutigen Gesellschaft angestellt werden.

Latein, im *liceo moderno*, wie im *liceo classico*, 5 Jahre lang gelehrt, soll zur Kenntnis der antiken Welt, aber auch zum Verständnis vieler traditioneller Elemente der modernen Kultur führen mit der Besonderheit der Stellung der Italiener zum Latein.

Das Studium der fremden modernen Literatur soll, wie das Reisen, einen Maßstab für die Beurteilung der eigenen Einrichtungen, Sitten, Anschauungen und Ausdrucksweisen gewähren.

Der philosophische Charakter des gesamten Unterrichts soll das Einigende der drei sonst so verschieden gestalteten Schulen sein. In allen soll die geistige Kraft der Schüler zur Selbstbetätigung angeregt und geleitet werden. Alle literarischen Lehrer der drei Anstalten sollen daran arbeiten, in dem Schüler Freude und Liebe zur Literatur und guten Geschmack in den Ausdrucksformen zu erwecken. Das trifft natürlich am meisten zu für das Italienische. Die Schüler sollen zum Bewußtsein kommen, daß sie nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen, daß alles, was sie treiben, das geistige Erbe der gebildeten Welt, universales Wissen ist, an dem jeder zu seiner Zeit mitschaffend tätig sein soll.

Gemeinsam ist allen dreien auch die Art des Geschichtsstudiums, das nicht bloß Daten und Zahlen geben, sondern den Kausalzusammenhang und den zeit-

lichen Zusammenhang der Tatsachen klarlegen und den Schüler anleiten soll, in den einzelnen Zeitabschnitten das Charakteristische zu erkennen und die Wechselfälle Italiens in Verbindung mit denen der anderen Länder zu verstehen.

Wie im *ginnasio*, so soll auch im *liceo* die politische Geographie den Geschichtsunterricht begleiten, während die physische Geographie vom wissenschaftlich gebildeten Fachlehrer als selbständige Wissenschaft gelehrt werden soll. Die Methode ist dieselbe wie bei den anderen naturwissenschaftlichen Gegenständen, die alle nur Mittel zur Bildung des Urteils und des Denkens sein sollen. Alle sollen durch experimentelles und anschauliches Verfahren, unterstützt durch gelegentliche Lektüre klassischer Schriftsteller des betreffenden Faches, die mathematische Auffassung der Naturgesetze und der Elemente des Universums vermitteln.

Italienisch. Innerhalb der ersten zwei Jahre ist in den drei Lyzeen der Lehrplan derselbe, während die Stundenzahl in allen die gleiche ist (5 in der ersten, 4 in den folgenden Klassen). In den beiden ersten Jahren sollen Proben verschiedener Art Poesie und Prosa, in Antalogieen oder auch als Auswahl aus den Autoren, mit Beispielen volkstümlicher Literatur und Übersetzungen antiker und fremder moderner Autoren geboten werden, um den Schülern eine möglichst breite und mannigfaltige Kenntnis von dem Bestande und der Form der Literatur zu geben. Von den Hauptschriftstellern sollen ganze Bücher in passenden Ausgaben den Schülern in die Hand gegeben werden. Neben der Klassenlektüre einher geht auch häusliche, die dann in der Schule besprochen wird. Am Texte, nicht rein theoretisch, werden grammatische, stilistische und metrische Erscheinungen und Formen anschaulich gemacht und psychologische Betrachtungen über Figuren und Stil angestellt. Im Anschluß daran soll eine historische Belehrung über die verschiedenen literarischen Formen gegeben und erste Übungen im Vergleichen, im kritischen Zusammenfassen und mündliche Übungen in der Beurteilung der Texte gemacht werden. Daneben werden, vorsichtig abgemessen, berühmte Stellen auswendig gelernt. Alle diese Übungen müssen durch die Tätigkeit der Lehrer der anderen Sprachen unterstützt werden, indem sie auf Reinheit und Schönheit der Form beim Übersetzen achten.

Die Abfassung von Aufsätzen wird eingeleitet durch kleinere schriftliche Übungen über Durchgenommenes, Besprochenes. Nicht zu zahlreich sollen die Aufsätze Darstellungen gesehener, gehörter oder vorgestellter Gegenstände, aber keine Abhandlungen über moralische Sentenzen, die über die Erfahrungen der Schüler hinausgehen, noch Erfindungen phantastischer Erzählungen sein. Der Lehrer kann auch den verschiedenen Schülern verschiedene Themata je nach ihrer Anlage geben.

In den weiteren drei Jahren sollen ohne besondere chronologische Reihenfolge die Werke der berühmtesten vaterländischen Autoren, soviel nur irgend möglich, von den anderen wenigstens Bruchstücke in Anthologieen oder Manualien gelesen werden, ebenso wie Stellen aus den Geschichtsschreibern des 14. Jahrhunderts. Dazu sollen, allerdings ohne ins einzelne gehende philologische und historische Erklärungen, doch das Werk und die Gestalt jedes Schriftstellers, das Leben einer jeden literarischen Form in ihren historischen und sozialen Be-

ziehungen dargestellt und mit anderen Äußerungen der Kunst und der Kultur in Verbindung gebracht werden.

Im *liceo classico* und *moderno* sollen in drei Jahren die drei Gesänge der *Commedia*, möglichst im Text, gelesen werden. Im *liceo classico* werden natürlich beständig Vergleiche zwischen der klassischen und der heimatlichen Literatur zu machen sein. Auch der Pflege des freien Vortrages wird der Lehrer seine Aufmerksamkeit widmen.

Im *liceo letterario moderno* soll der Lehrer des Italienischen Übersetzungen griechischer Werke lesen lassen; außer Homer, der schon für die ersten zwei Jahre bestimmt ist, die Tragiker, Komiker, Lyriker, Lucian, die Redner und natürlich Plato.

Unter den modernen Prosaschriftstellern werden besonders die Schriften volkswirtschaftlicher und politischer Autoren der Zeit des Wiedererwachens Italiens empfohlen. Dabei sollen immer historische und kritische Bemerkungen gemacht und Vergleiche zwischen der italienischen und der ausländischen Literatur angestellt werden.

Im *liceo scientifico* muß natürlich der fehlende Unterricht in den klassischen Sprachen noch mehr als im *liceo moderno* durch Lektüre von Übersetzungen klassischer Werke ersetzt werden; außer den griechischen, die auch das *liceo moderno* hat, Vergil, Livius, Tacitus, Horaz, Cicero, und zwar hauptsächlich Stücke, die das Leben und die gesellschaftlichen Verhältnisse des Altertums schildern. Daran schließt sich auf dieser Anstalt natürlich eine Auswahl der vortrefflichsten Beispiele wissenschaftlicher Prosa, Galileis und seiner Schüler, der modernen Volkswirtschaftslehrer und Politiker. Auch aus Dante werden hier wenigstens die berühmtesten Stellen mit passenden Erklärungen gelesen.

Im fünften und letzten Jahre soll dann in den drei Lyzeen eine systematische Zusammenfassung der ganzen Literaturgeschichte, gleichsam eine Sammlung der im Laufe der vorhergehenden Jahre gewonnenen Begriffe und Anschauungen über die Schriftsteller vorgenommen werden.

Die Aufsätze, entweder gemeinsame Themata zur Prüfung für alle Schüler oder verschiedene für die verschiedenen Schüler je nach ihrer Veranlagung, sollen eine Anleitung für die Schüler sein, ihre Gedanken, ihre Empfindungen, ihr Wissen in schöner Form darzustellen. Alle diese Arbeiten werden natürlich begleitet von einer formalen Belehrung über Orthographie, Grammatik, Sprache etc.

Die Behandlung des Unterrichts in den klassischen Sprachen wird durch eine eingehende Besprechung der grammatisierenden Methode eingeleitet, die das eigentliche Ziel des Unterrichts in den klassischen Sprachen ganz aus den Augen verliert. Zugleich wird aber auch vor dem anderen Extrem, die Sprache rein empirisch zu erlernen, dringend gewarnt und auf die neue, sogenannte vermittelnde Methode, die die Schüler fesselt und die Erlernung erleichtert, wie es die Erfahrung in Deutschland, Frankreich und England lehrt, hingewiesen.

Wenn auch den Exerzitien, d. h. den Übersetzungen aus der Muttersprache, als einer sehr notwendigen und bildenden Übung großer Wert beigelegt wird, so soll man doch daraus keine Schlüsse auf die Kenntnisse des Schülers in der Sprache machen oder sie beim Urteil allein zugrunde legen.

Sonst gilt auch für das Studium des Lateinischen der Grundsatz, der für alle Mittelschulstudien gilt: Immer vom Konkreten zum Abstrakten; immer erst Tatsachen, dann Zusammenfassen und Gesetze.

Im *liceo classico* sind dem Lateinischen 32 Stunden wöchentlich in 5 Jahren und dem Griechischen je 5 Stunden wöchentlich für jede der vier Klassen zugewiesen.

Im *liceo moderno* hat Latein im ganzen 22 Stunden wöchentlich. Grammatische Bemerkungen sollen nur am Ende des Kursus als systematische, zusammenfassende Übersicht gegeben werden und grammatische Übungen nicht zum Zwecke des Übersetzens aus dem Italienischen ins Lateinische, sondern nur soweit getrieben werden, als sie zum Verständnis der Formen und des Sinnes der lateinischen Schriftsteller notwendig sind.

Da das *liceo moderno* der Vermittlung einer mehr modernen Kultur dient, sollen außer den bedeutendsten Schriftstellern des klassischen Altertums auch Schriftsteller der mittelalterlich-christlichen Latinität gelesen werden, weil in ihnen sich Bildungselemente finden, die dem Leben des modernen Geistes unentbehrlich sind, und die bis jetzt mit Unrecht in den italienischen Schulen vernachlässigt oder gleichsam nicht gehörig gewürdigt worden sind; denn hierin liegen, nicht weniger als in der heidnischen Latinität, die näheren Quellen des modernen Denkens, das sich, ebenso wie die Kunst, hieraus, zum Teil in Übereinstimmung mit dem klassischen Altertum, zum Teil im Gegensatz dazu, entwickelt hat. Es wird indes ausdrücklich betont, daß bei der Empfehlung der Lektüre der Schriftsteller des christlichen Mittelalters jede konfessionelle Absicht ferngelegen habe, und daß sie einzig und allein dem freien kritischen Erwägen entsprungen sei.

Aber nicht nur aus historischen, sondern auch aus psychologischen und rein ästhetisch-literarischen Gründen soll diese Lektüre getrieben werden. Erwähnt wird dabei, daß es viele, namentlich natürlich Geistliche, gibt, die die christlichen lateinischen Schriftsteller über die heidnischen auch von rein literarischem Standpunkte stellen. Die Beredsamkeit der heidnischen Latinität war mehr eine Beredsamkeit der Worte, während die der christlichen Latinität eine Beredsamkeit des Gedankens ist. Außerdem hat das christliche Latein noch den Vorzug, daß es einfacher, klarer, treffender, gehaltreicher, anmutiger ist. Besonders wird Erasmus als Zeuge angerufen für die Überlegenheit eines Girolamo über Cicero, was die schöne und elegante Latinität anbetrifft. Dieses Latein ähnelt dem Italienischen des 14. Jahrhunderts viel mehr als dem klassischen durch seine natürliche Leidenschaft, seine Schlichtheit, seine Durchsichtigkeit, Tiefe und Logik; es ist eine Art vorzustellen, zu sehen, die zur psychologischen, ästhetischen und literarischen Bildung sehr nützlich ist.

Wegen der Einfachheit und Schlichtheit der Sprache der lateinischen religiösen Texte des Mittelalters wird auch von hervorragenden modernen Philologen empfohlen, gerade als erste Lektüre nicht Xenophon und Cornelius Nepos, sondern das Neue Testament zu wählen.

Allen Schriftstellern dieser christlichen Philosophie ist eine durchdringende Schärfe der psychologischen Beobachtung, eine Tiefe des geistigen Lebens eigen, so daß man wohl davon eine erzieherische Wirkung auf den Geist der Schüler

erwarten kann, indem sie ihnen eine umfassende und zugleich feine Auffassung der Tatsachen des Gewissens und der Art und Weise des Betrachtens, des Nachdenkens vermitteln.

Überdies darf diese zweite Blüte des Lateins, die es dem Christentum verdankt, dem Schüler nicht unbekannt bleiben. Denn so hat derselbe auch die Möglichkeit, die Wandlung des antiken Geistes und der antiken Form in die modernen zu beobachten.

Am Ende des zweiten Jahres kann man mit den Schülern am *liceo moderno* an leichtere Lektüre, Stellen aus der Vulgata, gehen. Darauf folgt abwechselnd Lektüre von Proben mittelalterlicher und antiker Schriftsteller, immer vom Leichteren zum Schwereren fortschreitend, während dem letzten Jahre das Studium der größten Klassiker vorbehalten bleibt.

Von den heidnischen und christlichen Schriftstellern müßte man hauptsächlich solche Werke lesen, die eine unmittelbare Wirkung auf die modernen Literaturen ausgeübt haben. Das wird, wegen der Neuheit der Sache, für die christlichen Schriftsteller des Mittelalters größere Schwierigkeiten haben als für die alten, und es wäre eine dankbare Aufgabe, eine Chrestomathie zusammenznstellen. Diese könnte außer Stellen der heiligen Schrift, religiösen und anderen Legenden, die so befruchtend auf die moderne novellistische Literatur eingewirkt haben, auch Muster des neuen mittelalterlichen Versbaus geben, der die prosaischen und metrischen Formen der romanischen Sprachen hervorgerufen hat. Ebenso wichtig wird auch die Kenntnis des Stiles der Rechtsgelehrten sein, die der modernen Welt das römische Zivilrecht übermittelt haben. Ferner können in der italienischen Stunde Stücke aus lateinischen Schriften der bekanntesten weltlichen Schriftsteller des Mittelalters, Dante, Petrarca, Boccaccio, gelesen werden.

Dann folgt die Angabe von Bibelabschnitten, die in der ersten und zweiten Klasse zum Teil gelesen werden können: das eine oder andere interessante Kapitel aus der Genesis, dem Exodus, dem ersten Buch der Könige, den Psalmen, Ruth, Esther, aus den Klageliedern Jeremias, aus Ezechiel und Daniel. Von den Evangelien scheinen besonders geeignet Markus Kap. 5—7, Lukas 12—18, 22 und ff. und aus der Offenbarung die Kapitel 18 und ff.

In der dritten und vierten Klasse wird man von den Alten zuerst Quintus Curtius, Caesar, Ovid, Vergil, dann Livius, Sallust und die moralischen Werke des Cicero und mit mäßiger und bedächtiger Auswahl irgend eine Kirchenhymne und Proben zuerst der Apostelgeschichte oder der *legenda aurea* des Jakob a Voragine und des *speculum historiale* des Vincenzo Bollavacense, dann des San Leone, des S. Ambrogio, des S. Agostino, des S. Bernardo und des S. Bonaventura lesen.

In der fünften Klasse soll außer Beispielen juridischer Prosa Ciceros Reden, Horaz und Tacitus gelesen werden. Daneben kann der Lehrer des Italienischen einige Proben aus Dantes und Petrarcas Briefen und dem 15. Buch *De genealogiis deorum* von Boccaccio geben.

Moderne Sprachen. Wie bei uns, so herrscht auch in Italien eine allgemeine Unzufriedenheit mit den bisherigen Ergebnissen des Unterrichts in den modernen Sprachen, ein Mangel, der seinen Grund zum Teil in der Vielheit der verbindlichen Gegenstände, zum Teil aber auch in der Schwierigkeit hat, welche sich in einigen

Gegenden Italiens bei der Aussprache einer fremden Sprache darbietet. Hierzu kommt noch das schwerfällige grammatische Verfahren, besonders aber die durchaus ungenügende Vorbildung der Lehrer, denen meist eine gründliche allgemeine Bildung fehlt. In letzterer Beziehung muß zunächst Wandel geschaffen werden. Nach dem Muster der deutschen Universitäten sollen bei den literarischen Fakultäten Abteilungen für moderne Philologie mit Lektoren neben jedem Lehrstuhl errichtet werden. Außerdem wird Aufenthalt und Studium der fremden Sprache in dem betreffenden Lande gefordert.

Das Verfahren soll von Anfang des Unterrichts an praktisch, direkt und natürlich sein und dann durch analysierende und grammatikalische Betrachtung unterstützt werden, die in dem Maße wie in den Schülern die Reife des Urteils und die empirische Kenntnis der studierten Sprache wächst, mehr hervortritt.

Der Unterricht soll in mündlicher und dialogisierender Form begonnen werden, so daß das empirische Erlernen der fremden Sprache dem logischen und grammatischen Studium vorausgeht und dasselbe vorbereitet. Dazu soll sich der Lehrer soviel wie möglich der fremden Sprache bedienen. Zuerst werden Vokabeln und Phrasen des alltäglichen Gebrauchs gegeben, um das Ohr und die Sprechwerkzeuge des Schülers von Anfang an an die richtige Aussprache zu gewöhnen. Darnach geht es an die Orthographie, die als untrennbare graphische Figur jener gelernt wird. Mit Hilfe einfacher Fragen, Lektüre einfacher Texte, Auswendiglernen und Diktieren einfacher und kurzer Stücke, durch passende Vergleiche zwischen der Muttersprache und der fremden Sprache werden die Schüler allmählich eine Vertrautheit mit dieser erlangen ohne zu große Ermüdung, und es wird ihnen Vergnügen machen, wenn sie sehen, wie sie eine immer größere Zahl von Vokabeln und fürs praktische Leben nützlicher Ausdrücke beherrschen.

Diese erste elementarische Einleitung kann für die zweite fremde Sprache, das Deutsche und Englische, kürzer sein, da die Schüler dann schon Übung haben. Aber auch hier erst besondere Erscheinungen, dann allgemeine Regeln. So erreicht man, daß nach zweijährigem Kursus die Schüler imstande sind, dem Vortrage des Lehrers in der fremden Sprache zu folgen.

Dann folgt Lektüre von Texten in Anthologieen oder einer Auswahl von Werken der Schriftsteller. Neben Übersetzungsübungen aus dem Italienischen und in dasselbe geht es dann in den beiden letzten Jahren mit sorgfältiger lexikalischer und grammatischer Präparation an die Lektüre hervorragender Schriftsteller. Diese Lektüre soll die Schüler mit dem historischen und nationalen Geiste des Volkes bekannt machen, zur Bildung ihres Urteils und ihrer sittlichen Bildung beitragen. Nebenher gehen Bemerkungen über die bedeutendsten Autoren und literarischen Erscheinungen, die im letzten Jahre mit einer zusammenfassenden Übersicht über die Literaturgeschichte ihren Abschluß finden. Dabei darf aber nie vergessen werden, daß es sich vor allen Dingen weit mehr um die geistige Bildung der Schüler als um das gedächtnismäßige Erlernen von Tatsachen handelt.

Aus diesem Ziele des neusprachlichen Unterrichts, mit dem Geiste, dem moralischen und sozialen Wesen des fremden Volkes vertraut zu machen, ergibt sich die Auswahl der Lektüre, die nicht auf Werke literarischen Charakters beschränkt sein darf.

Während im *liceo classico* und *scientifico* die anziehendsten und beredtsten modernen Schriftsteller, auch, der wunderbar klaren und lebhaften Form wegen, Werke geschichtlichen und wissenschaftlichen Inhalts gelesen werden sollen, sollen im *liceo moderno* außer Schriftstellern des 18. und des 19., auch die bedeutendsten des 17. und Proben der mittelalterlichen Literatur, z. B. einige Seiten des *Chanson de Roland* gelesen werden. Außerdem wird die Schullektüre ergänzt durch häusliche Lektüre. Das Leitmotiv ist: die Schule hat nicht sowohl die Aufgabe, Dinge zu lehren, als vielmehr die Methode, sie zu erfassen, den Geschmack, sie zu schätzen und die richtige Art, Bücher zu benutzen.

Zwischen Englisch und Deutsch ist auf dem *liceo moderno* und *scientifico* die Wahl frei. In ersterem beginnt das Studium der zweiten fremden Sprache im zweiten Jahre. Im *liceo classico* soll auch ein fakultativer, aber kurzer Unterricht im Deutschen in den letzten drei Jahren erteilt werden, der besonders denen empfohlen wird, die sich philologischen, historischen und philosophischen Studien widmen wollen.

Geschichte. Die springenden Punkte im Geschichtsunterrichte sind: 1. Einprägung der allgemeinen Züge der historischen Ereignisse in ihrer Reihenfolge unter Hervorhebung der Punkte der Teilung, des Stillstandes oder des Überganges mit Daten, die nicht gelegentliche Tatsachen, sondern Zeitverhältnisse bezeichnen, die den entsprechenden Zeitpunkt direkt oder indirekt, teilweise oder ganz charakterisieren. 2. Die hervorstechendsten Zeichen oder auffallendsten Merkmale jeder Zeit, verglichen mit anderen, sind hervorzuheben. 3. Die gegenwärtigen Verhältnisse der Kultur sind mit Hilfe des Studiums der Vergangenheit zu erklären.

Es folgen dann sehr kluge und beachtenswerte Angaben und Erklärungen über die Methode, bei der es immer darauf ankommt, die Verknüpfung der Ereignisse und den Zusammenhang der Personen dem Schüler klar, einfach und deutlich vor Augen zu führen. Nur zur Belebung und Veranschaulichung sollen dieser Darstellung Einzelheiten hinzugefügt werden. Auf diese Weise wird auch allmählich und unmerklich in dem Schüler der objektive kritische Sinn entwickelt. Dazu bedarf es keines Quellenstudiums.

Der Geschichtsunterricht soll in allen drei Typen während der ganzen fünf Jahre in drei Stunden wöchentlich erteilt werden.

Im *tipo classico* soll das ganze erste Jahr der Geschichte der orientalischen und hellenischen Kultur, das zweite Jahr ganz der Entwicklung der römischen Geschichte bis zum Beginn der Kaiserzeit und Christi Geburt gewidmet werden.

In den beiden anderen Arten muß ein Jahr für die Behandlung dieses ganzen Pensums genügen, wobei der größere Teil der römischen Geschichte zufällt.

Im *liceo classico* können drei Jahre für die Geschichte des Mittelalters, der Neuzeit und der neuesten Zeit genügen. In allen drei Schularten aber soll ein ganzes Schuljahr auf die zeitgenössische Geschichte verwandt werden.

Immer in Verbindung mit Geschichte wird politische Geographie unter fleißiger Benutzung der Karten getrieben. Der Vortrag soll immer mündlich sein, aber belebt durch Vorlesung von Stellen aus besten Historikern und Vorführung von Bilderatlanten.

Erdkunde. In der Erdkunde soll es weniger wie bisher auf Nomenklatur

ankommen. Auch sie soll jetzt mehr der allgemeinen geistigen Bildung dienen, den Sinn der Schüler zur Beobachtung und zum Erkennen der physischen Vorgänge auf der Erde und der Naturgesetze anregen und befähigen. Wie wir schon gesehen haben, soll der Unterricht nur von Fachlehrern erteilt werden. Auf der Universität soll Erdkunde zur naturwissenschaftlichen Fakultät gehören.

In den ersten drei Jahren soll der Schüler zur analytischen Erkenntnis der Gestalt der Erdoberfläche in ihrer natürlichen Verteilung geführt werden. Dann kann er leicht in den beiden letzten Jahren einer synthetischen Darstellung der Naturgesetze der terrestrischen Physik und der Kosmographie folgen.

Im ersten Jahre wird das Mittelmeer behandelt. Am Schlusse kommt Italien daran, das im folgenden Jahre fortgesetzt wird. Daran schließt sich dann das atlantische Becken an. Im dritten Jahre geht es an das pazifische und indische Becken mit den anschließenden Erdteilen. Dazu kommt noch die Beschreibung der arktischen und antarktischen Polarzonen und zum Schluß ein zusammenfassender Überblick über die physisch-geographischen Beziehungen zwischen den Erdteilen und Ozeanen. Da endet der physische Erdkundeunterricht, der in allen drei Anstalten 2 Stunden wöchentlich hat, im *liceo classico*. In den beiden anderen wird er fortgesetzt, im *liceo moderno* noch ein Jahr mit 2 Stunden wöchentlich, gemeinsam mit dem *liceo scientifico*, zur Behandlung der terrestrischen Physik im engeren Sinne. Im fünften Jahre des *liceo scientifico* würde in 2 wöchentlichen Stunden die biologische Chorologie, die Kosmographie und die Kartographie zu behandeln sein. Der ganze Unterricht soll streng wissenschaftlich sein, verbunden mit kartographischen Übungen, wenn möglich auch mit Exkursionen.

Philosophie. Hier befindet sich anscheinend Italien im Gegensatz zu Deutschland, wo Philosophie kein Lehrgegenstand ist zum Schaden, nach Ansicht verschiedener französischer Schulmänner, des höheren Unterrichts, der sich auch in anderer Beziehung bemerkbar macht. Dieser Mangel ist aber nur scheinbar. Er wird durch den Unterricht in Religion aufgewogen; denn Erörterungen über religiöse Fragen haben ganz natürlich philosophischen Charakter, so daß wir also auch in Deutschland Philosophie nur unter anderer Flagge treiben.

Wie in allen anderen Unterrichtsgegenständen soll es auch hier wieder nicht darauf ankommen, dem Schüler eine Anzahl Notizen, Daten, abstrakter Definitionen, lehrhafter Behauptungen und Verneinungen zu geben, der Lehrer soll vielmehr den Geist und das Bewußtsein, das Gewissen der Schüler über Probleme erwecken und anregen, die für das persönliche und soziale Leben wesentlich sind. Die Stellung der Probleme, ihre Entwicklung, ihre Lösung unter größtmöglicher Mitwirkung der Schüler muß also der Hauptzweck und Inhalt des Unterrichts sein.

Solche (psychologischen und moralischen) Probleme des persönlichen Lebens sind: Was wollen wir? Was können wir tun? Welches sind die Kräfte, die wir gebrauchen können? Wie können wir sie gebrauchen?

Nach diesen Fragen, die das Interesse auf uns selbst, auf unsere Fähigkeiten lenken, geht es zur Analyse des inneren Lebens, indem man zunächst eine allgemeine und synthetische Vorstellung des Bewußtseins gibt, dann zur besonderen, aber auch synthetischen Prüfung des vorstellenden, des fühlenden, des handelnden Lebens übergeht, zugleich aber sich hütet, sich in Nebensächlichem, in Kleinig-

keiten zu verlieren. Man muß immer bedenken, daß jene Vorstellungen dazu dienen, eine genaue und klare Vorstellung der Arten des Seins und des Sichzurechtfindens unseres Innenlebens zu geben.

Dann geht man über zur Erörterung der Möglichkeit, tiefergehende Änderungen in sich selbst mittels der Ideen, mittels der Empfindungen und mittels Handlungen hervorzurufen. Wie können Ideen auf Handlungen wirken? Wie regen Handlungen Empfindungen an? Wie wirken Empfindungen auf Handlungen und Vorstellungen? So ergeben sich eine Reihe interessanter Fragen theoretischer und praktischer Psychologie, und so werden Psychologie und Ethik in den Dienst eines höchst pädagogischen Zweckes gestellt: die Herrschaft über die Person durch Selbstprüfung und Selbstzucht.

Der dritte Teil wäre den Arten der Erhebung der Person mittels der idealen Vorstellung, mittels der sittlichen, sozialen und ästhetischen Idealität gewidmet mit Erklärung der Frage, worin sie bestehen, und wie sie auf das innere Leben wirken, gleichsam wie eine höhere Anziehungskraft, die eine Spannung und eine Sammlung der Kräfte erzeugt.

Probleme des sozialen Lebens (moralische, juridische, historische). Nachdem man so ein Bild der menschlichen Ideale und ihres Wertes entworfen, wird man zur Prüfung der Beziehungen zwischen den Idealen der Person und der sozialen Wirklichkeit übergehen. Lassen sich die persönlichen Ideale verwirklichen? Inwieweit? Dann wird das Problem des Übels gestellt. Worin besteht das Übel? Wie entsteht es? Kann man es unterdrücken? Der Prüfung derartiger Probleme würde das der Gerechtigkeit, des Rückgrates der Rechte und der Pflichten, ihrer Verknüpfung etc. folgen.

Im zweiten Teile müßte ein Begriff der Grundprinzipien des persönlichen, des gemeinen, des ökonomischen, des politischen, des internationalen Rechtes gegeben werden.

Der dritte Teil müßte der Anpassung des Menschen an die Gesellschaft und wiederum der Gesellschaft an die Ideale des Menschen etc. gewidmet sein. Hierbei böte sich Gelegenheit zur Prüfung der Gründe des Fortschritts und des Verfalls der Nationen und zur Beleuchtung der wahren Bedeutung und des Einflusses der Freiheit auf die Geschicke des Menschen.

Dann folgen logische Probleme, Probleme der Philosophie der Wissenschaften und allgemeiner Philosophie, die ausführlich besprochen werden, und die mit einem Überblick über die großen Hypothesen und die großen Probleme der allgemeinen Philosophie, der Zahl, der Materie, der Kraft, der Bewegung, des Unendlichen, des Lebens, des Geistes abschließen und ihre Krönung in einer Prüfung der Ansprüche und Kräfte der Vernunft und des religiösen Glaubens finden müßten, eine Krönung nicht nur der philosophischen Studien, sondern auch des Unterrichtes in den Naturwissenschaften. Das würde auch zu einer Besprechung der wichtigsten politischen und sozialen Fragen der Gegenwart führen; denn die Schule soll nicht bloß retrospektiv sein. Für das Leben bestimmt, soll die Schule auch in jeder Beziehung darauf vorbereiten, dem Menschen das mächtigste Bewußtsein seiner eigenen Kräfte, die größte geistige und sittliche Macht übermitteln, kurz, die beste Vorbereitung auf ein Leben mit dem höchsten und stärksten Be-

wußtsein der eigenen Stellung, der eigenen Würde, mit der breitesten Aufklärung über das, was möglich und das, was unverwirklichbar ist, gewähren. Aber die Behandlung der Geschichte der Philosophie ist ausgeschlossen, da eine oberflächliche Behandlung, denn eine eingehendere wäre ausgeschlossen, nicht zum Verständnis der Lehren und Systeme führen und in den philosophischen Begriffen der Schüler nur Verwirrung anrichten würde.

Was die Dauer und die Verteilung des philosophischen Unterrichts anbetrifft, so soll er während der letzten drei Jahre erteilt werden, indem die Probleme des persönlichen Lebens dem ersten, die des sozialen Lebens dem zweiten und die logischen Probleme, die der Philosophie der Naturwissenschaften und der allgemeinen Philosophie dem dritten zufallen sollen. Das erste und dritte Jahr sollen je 3 Stunden wöchentlich, auf 2 Tage verteilt, haben, während die 2 Stunden des zweiten Jahres an einem Tage der Woche erteilt werden sollen, um so durch Konzentration die geringe Zahl der Stunden aufzuwiegen.

Wie der Unterricht in der Philosophie den Unterricht in den anderen Gegenständen zusammenfaßt, abschließt, auf eine höhere Stufe hebt, so sollen auch alle anderen Gegenstände, die naturwissenschaftlichen, wie die literarischen, diesem Unterricht in der Philosophie helfend und fördernd zur Seite stehen. Von diesem überlegten, beständigen und harmonischen Zusammenarbeiten zwischen den Lehrern, von einem einheitlichen, nach dem höchsten Ziele, der Bildung des Geistes, eines freien, starken, vorwärtsstrebenden Geistes, zielenden Plane ist allein eine Stärkung des inneren Lebens der Schule zu erwarten.

Grundzüge der juridischen und ökonomischen Wissenschaften. Als allgemein geistesbildende Wissenschaften entwickeln sie den Sinn für Beobachtung der sozialen Beziehungen und liefern die wesentlichen Elemente zum Verständnis der Physiognomie einer historischen Periode. Die Möglichkeit, aus einem Komplex von ökonomischen und sozialen Tatsachen das Gesetz, das sie beherrscht, und aus einem Komplex juridischer Beziehungen das Prinzip, das sie umfaßt, herzuleiten, liefert eine großartige Übung im vernunftmäßigen Schließen, abgesehen davon, daß sie den Verstand mit neuen und fruchtbaren Kenntnissen bereichert. Und solche Kenntnisse sind heutzutage für unser öffentliches und politisches Leben durchaus notwendig.

Es soll kein umfassender Unterricht sein, sondern soll in schlichter, nüchterner Weise eine ganz allgemeine Beschreibung der Anordnung der hauptsächlichsten Einrichtungen und ihrer Funktionen auf Grundlage der positiven Bestimmungen der Gesetzgebung darbieten, den angehenden Bürger mit seinen Rechten und Pflichten dem Staate gegenüber bekannt machen.

Mathematik. Zunächst wird hierfür wieder als Zweck des Unterrichts die allgemeine Pflege des Geistes, Gewöhnung an logisches Denken, Freude an der Lösung von Aufgaben und an der Überwindung bestimmter Schwierigkeiten hingestellt. Entsprechend seinem Charakter soll auf dem *liceo classico* ein größerer Raum dem Studium des demonstrativen Verfahrens, das der antiken Geometrie eigen ist, eingeräumt werden. Einige Kenntnis dieser und gelegentliche Lektüre, im Urtexte oder in der Übersetzung, von Stellen aus den großen antiken Geometern werden im Geiste der Schüler das große Gemälde der klassischen Kultur vervollständigen.

Dem mathematischen Unterricht auf dem *liceo moderno*, dessen Studium mehr dem modernen Leben, der industriellen und kommerziellen Entwicklung der Gegenwart gewidmet ist, soll auch eine entsprechende Eigenart verliehen werden, indem er einige elementare Begriffe über den Gebrauch der Algebra in Fragen der Statistik, der Volkswirtschaftslehre, der Verwaltung, der Finanzwirtschaft, wie z. B. in den Fragen bezüglich der Wahrscheinlichkeitsrechnung, der verschiedenen Formen der Versicherung etc. den Schülern vermitteln soll.

Da die Schüler auf dem *ginnasio* schon Gleichungen 1. Grades mit einer Unbekannten gerechnet haben, kann man im ersten Jahre des *liceo* zur Betrachtung zweier Gleichungen mit zwei Unbekannten übergehen, indem man sich bei der Reduktion auf eine Gleichung mit einer Unbekannten mit der Methode der Substitution begnügt, höchstens daß der Lehrer die anderen Methoden des Addierens und Subtrahierens etc. bei Gelegenheit von Aufgaben, bei denen die Anwendung der anderen Methoden schneller zum Ziele führt, erwähnt.

Ohne den Begriff der negativen Zahl zur Hilfe zu nehmen, soll die Multiplikation der Polynome behandelt werden, indem man einfach die distributive Eigenschaft des Produktes und die Regel über die Art, wie man von einer Zahl die Differenz zweier anderen abzieht, anwendet, was natürlich bei dem Schüler eine vertraute Kenntnis des Gebrauchs der Klammern voraussetzt.

Ehe man den Begriff der negativen Zahl einführt, wird man den Schüler mit den Formeln vom Quadrat einer Summe und dem Quadrat einer Differenz und vom Produkt aus einer Summe und einer Differenz bekannt machen müssen, indem man besonders auf die geometrische Erklärung hinweist und Beispiele ihrer Anwendung z. B. auf den pythagoreischen Lehrsatz gibt. An die Betrachtung negativer Zahlen geht es erst, wenn der Schüler ihren Vorteil und ihre Unentbehrlichkeit zur Lösung von Aufgaben, die ohne sie unlösbar wären, erkannt hat, oder auch um unnötige Beschränkungen der Geltung der Formeln zu vermeiden.

Dann geht es an die Gleichungen 2. Grades, indem man zunächst nur Gleichungen mit Zahlenkoeffizienten und mit ganzen und positiven Wurzeln betrachtet, und indem man immer der Formel die Erklärung der Bedingungen, welche sie ausdrückt, anschließt.

Die beste Art, wie man den Schülern zum ersten Male diesen neuen Gegenstand vorführt, ist vielleicht die Frage, wie findet man zwei Zahlen, wenn man ihre Summe und ihr Produkt kennt. Zu diesem Zwecke könnte man sie z. B. auf die folgende, ihnen schon bekannte Gleichung hinweisen: $(a - b)^2 = (a + b)^2 - 4\,a\,b$, um diese Aufgabe auf die andere, einfachere und von ihnen schon gelöste zurückzuführen: Zwei Zahlen zu finden, von denen man die Summe und die Differenz kennt. Dieses Verfahren hätte auch den Vorteil, daß es sich besser eignet, die verschiedenen geometrischen Erklärungen und Darstellungen, welche dem allgemeinen Problem der Auflösung einer Gleichung zweiten Grades gegeben werden können, hervorzuheben.

Dann muß man sobald wie möglich nicht allein von der Anwendung der Algebra auf die Geometrie, sondern auch umgekehrt von der Anwendung der Geometrie auf die Algebra reden. So kann man z. B., um zu beweisen, daß das geometrische Mittel zweier Zahlen immer kleiner oder höchstens gleich ihrem arith-

metischen Mittel ist, auf die Tatsache hinweisen, daß letzteres durch den Radius eines Kreises dargestellt wird, welcher zum Durchmesser die Summe zweier Strecken hat, und das geometrische Mittel umgekehrt durch die Hälfte einer Sehne, die auf diesem Durchmesser senkrecht steht.

Werden die Schüler von Anfang daran gewöhnt, die notwendigen und ausreichenden Bedingungen zu erkennen, warum ein gegebener algebraischer Ausdruck, eine gegebene Gleichung, eine gegebene Identität erklärt werden kann als Ausdruck für eine Konstruktion, eine geometrische Aufgabe oder Lehrsatz, so werden sie später deutlicher den Sinn und die Bedeutung von Formeln erfassen, in denen die Zeichen der Algebra von ihnen angewandt werden, um Sätze der Mechanik und der Physik auszudrücken.

Um die Schüler in eine rationelle Behandlung der Geometrie einzuführen, muß der Lehrer in ihnen das Interesse und das Vertrauen zur deduktiven Beweisführung erwecken. Man wird dabei das einförmige Verfahren vermeiden müssen, wonach jedem Beweise die Behauptung des zu beweisenden Satzes vorausgeht, indem man möglichst oft die Lehrsätze als unerwartete Folgen von Betrachtungen sich ergeben läßt, die nicht ausdrücklich auf ihren Beweis gerichtet sind.

Ein Mittel schließlich, das, verständig angewandt, wirksam dazu beitragen kann, die Neugier und das Interesse der Schüler für die mathematischen Studien anzuregen, ist, daß man ihnen bei passender Gelegenheit auch historische Notizen darbietet bezüglich der Entdeckung gewisser mathematischer Wahrheiten und der Umstände und Beweggründe, die die ersten Entdecker veranlaßten, ihre Forschungen auf sie hinzulenken.

Von den großen alten und neuen Mathematikern muß der Schüler etwas mehr als den Namen, von ihren berühmtesten Werken etwas mehr als den Titel wissen.

In der Physik steht natürlich das Experiment im Mittelpunkt des Unterrichts. Damit aber die Erfahrung nicht in Empirismus ausarte, wird der Lehrer auch der Induktion, der Deduktion und auch, wo es nötig, den Hypothesen ihre Wichtigkeit und Bedeutung lassen müssen.

Der Lehrer muß sich davor hüten, daß die Physik, wenn sie auch die gelernten mathematischen Grundgesetze anwendet und ihnen erst Leben und Bedeutung gibt, zu einer Reihe von Formeln und von exakten, aber unfruchtbaren mathematischen Deduktionen werde.

Dem Unterricht in der Physik sollen 5 Stunden im *liceo classico*, 6 im *liceo moderno* und 9 im *liceo scientifico* gewidmet werden. Zwischen den beiden ersten Arten, in denen Physik in den beiden letzten Klassen gelehrt werden soll, und zwar im *liceo classico* im vorletzten Jahre 3, im letzten 2 Stunden wöchentlich, im *liceo moderno* je 3 Stunden wöchentlich in den beiden letzten Jahren, bestehen keine wesentlichen Unterschiede in der Art des Unterrichts und der Verteilung des Stoffes, nur daß, entsprechend dem größeren Maße an Zeit, der Lehrer des *moderno* einzelne wichtigere Teile mit größerer Vollständigkeit behandeln und den Schülern einige leichte numerische Aufgaben und Übungen zu lösen geben kann, die zum besseren konkreten Verständnis von mehr abstrakten Vorstellungen führen.

Im ersten Jahre werden behandelt die Begriffe der Mechanik, wobei der Lehrer

sich mit den Elementen begnügen wird, die er aber als Grundlage der ganzen physikalischen Anschauung gründlichst behandeln muß. Um aber Zeit zu sparen, soll er ein Übermaß von Definitionen und Demonstrationen vermeiden und sich lieber mit allgemeinen intuitiven Vorstellungen begnügen, die wir uns in der Praxis und gleichsam unbewußt von abstrakten Begriffen gebildet haben.

Dasselbe gilt auch von den Beweisen und mathematischen Entwicklungen, die man, sobald sie verwickelter sind, vermeiden soll. Dahin gehört z. B. der Beweis des Prinzips des Parallelogramms der Kräfte, der Formel für den Weg bei der gleichmäßig beschleunigten Bewegung.

Die Betrachtung der Einheiten der Geschwindigkeit, der Beschleunigung, der Kraft, der Arbeit kann dem Lehrer Gelegenheit bieten, eine Vorstellung von den Maßsystemen im allgemeinen und von den sogenannten absoluten oder praktischen Systemen zu geben. Besonders möchte man, daß der Lehrer auf das C.G.S.-System eingeht, das heute immer mehr in Gebrauch kommt. Der Begriff des Maßes der physikalischen und mechanischen Größen ist nicht nur an sich wichtig, sondern auch wegen der Beziehungen, welche er im Mathematikkursus mit dem allgemeinen Begriff des Maßes der geometrischen oder algebraischen Größen hat.

Besondere Aufmerksamkeit soll den Fallgesetzen und den Galileischen Experimenten gewidmet werden.

Nachdem die wesentlichen Begriffe der allgemeinen Mechanik auseinandergesetzt worden sind, kann der Lehrer zum Studium der speziellen Mechanik übergehen, d. h. zur Anwendung jener Begriffe auf die flüssigen und die luftförmigen Körper, um schließlich die Wärmelehre zu behandeln.

Im zweiten Jahre kommt dann die Akustik, die sich auf das notwendigste, schwingende Bewegung, longitudinale und transversale Wellen, Länge der Wellen beschränkt, und danach die Optik, nachdem der Lehrer eine Andeutung über die verschiedenen Theorieen und Hypothesen über die Natur des Lichts gegeben hat. Den größeren Teil des Kursus aber füllt die Elektrizitätslehre aus, wobei der Lehrer besondere Sorgfalt der Darstellung des elektrischen Potentials widmen soll. Elektromotoren sollen studiert werden.

Wieder sollen auch in diesem Unterricht Abschnitte aus den Werken Leonardos, Galileis und Voltas vorgelesen werden, die nicht nur große Gelehrte, sondern auch glänzende Stilisten waren.

Eine größere Ausdehnung und Bedeutung hat der physikalische Unterricht mit je drei wöchentlichen Stunden in dreijährigem Kursus im *liceo scientifico*. Die allgemeinen Gesichtspunkte bleiben dieselben, wie in den anderen Schularten. Hier wird indes mehr Gewicht auf die rechnerische Seite gelegt.

Im ersten Jahre: die Mechanik der festen, flüssigen und luftförmigen Körper. Auch die graphische Darstellung wird der Lehrer hier zu Hilfe nehmen.

Im zweiten Jahre folgen Wärmelehre, Akustik und Optik. Vor letzterer wäre es notwendig, daß der Lehrer eine einleitende Erklärung über periodische Bewegungen verschiedener Arten von Wellen, über fortschreitende und stehende Wellen gibt.

Dem letzten Jahre bleibt die Elektrizitätslehre vorbehalten, die mit einer gewissen Vollständigkeit, entsprechend ihrer Bedeutung fürs praktische Leben,

zu behandeln ist. Der Lehrer wird besonderen Wert legen auf die Begriffe des Potentials, der Kraftlinien, des elektrischen Feldes etc. und mit besonderer Sorgfalt sich bei der Definition und Anwendung der elektrischen Einheiten und des elektromagnetischen Systems aufhalten. Bei der Erklärung der Theorie der Dynamomaschinen wird er sich auf die allgemeinen Begriffe beschränken und es vermeiden, in das Studium gewisser Einzelheiten einzugehen, die zur Elektrotechnik gehören. Die elementare Erklärung der Hertzschen Versuche und eine kurze Andeutung der drahtlos telegraphischen Systeme werden den Kursus schließen. Bei dieser Gelegenheit wird der Lehrer auch auf die Analogie aufmerksam machen, die zwischen den elektrischen und den optischen Erscheinungen besteht, und so eine Andeutung der elektromagnetischen Theorie des Lichtes geben.

Zum Schluß dieser Ausführungen über die Methode des physikalischen Unterrichts wird noch einmal auf die Wichtigkeit des Experiments, und zwar des sorgfältig vorbereiteten Experiments hingewiesen, und es werden einfache, nicht kostspielige praktische Übungen nach dem Vorbilde der deutschen empfohlen, wie z. B. Prüfung der Pendelgesetze, die Bestimmung der Dichtigkeit fester Körper und von Flüssigkeiten, Messung elektrischer Widerstände, Konstruktion kleiner Transformatoren.

Chemie. Auf dem *liceo classico* und *moderno* soll der Schüler nur allgemeine Begriffe dieser Wissenschaft erhalten, ohne bei der Beschreibung zu weit auf Einzelheiten einzugehen. Der Unterricht soll sich auf einfache und gutgewählte Experimente, die auch der Schüler für sich wiederholen kann, stützen und so zur allgemeinen Bildung des Schülers beitragen.

Der einzige Unterschied bei im ganzen gleichen Verfahren in den beiden Schularten soll der sein, daß im *liceo moderno* der Lehrer auch auf die industriellen Verfahren der Herstellung der gewöhnlichsten Produkte und auch auf zahlenmäßige Anwendung, die man von den chemischen Gleichungen machen kann, hinweist und deren große praktische Bedeutung zeigt. Da der Unterricht nur in zwei wöchentlichen Stunden erteilt wird, ist es durchaus nötig, sich auf das unumgänglich Notwendige zu beschränken: Einleitende Begriffe; Grundgesetze der chemischen Reaktionen; Grundlage der atomistischen Theorie; Wertigkeiten, chemische Elemente, Säuren, Basen und Salze; Beschreibung der wichtigsten Metalloide und Metalle und ihrer hauptsächlichsten Verbindungen; Grundbegriffe der organischen Chemie.

Besondere Sorgfalt muß der Lehrer natürlich den Experimenten widmen, die aber immer elementaren Charakter haben müssen. Daher einfache und billige Apparate, die sich auf das Notwendigste beschränken. Dazu soll der Lehrer den Schülern die Lektüre guter Bücher, wie z. B. Ostwald, Schule der Chemie, Jolly, les manipulations de Chimie empfehlen.

Im *liceo scientifico* nimmt die Chemie mit drei wöchentlichen Stunden in den beiden letzten Jahren einen breiteren Raum ein, indem mehr Zeit und Interesse dem systematischen und praktischen Teile der Chemie gewidmet wird, besonders dem Verfahren der Herstellung der gewöhnlichsten Stoffe industrieller Natur.

In der ersten Klasse wird der Lehrer die einleitenden Begriffe, die Grundlagen

der Atomtheorie, die Hauptregeln der Nomenklatur geben und dann an die Metalloide und die gebräuchlichsten Metalle und ihre Verbindungen, besonders mit Rücksicht auf ihre Anwendung in Landwirtschaft und Industrie gehen. Besonderes Gewicht wird auf die einleitenden Begriffe gelegt, da sie den wesentlichsten Teil der Einleitung zur systematischen Chemie darstellen.

Aus der immer wachsenden Entwicklung der physikalischen Chemie ergibt sich die Notwendigkeit, gleich von Anfang an einige Begriffe davon einzuführen, wie z. B. bezüglich der modernen Lehre der elektrolytischen Dissoziation. Der Zeitpunkt der Behandlung ist gleichgültig, nur wird der betreffende Lehrer sich füglich mit dem Kollegen von der Physik zu verständigen haben.

Im zweiten Jahre kann eine Stunde der Entwicklung der Prinzipien der organischen Chemie, die beiden anderen praktischen Übungen gewidmet werden. Diese werden die Darstellung der wichtigeren Verbindungen und Elemente und die allgemeinen Grundsätze der chemischen Analyse auf trockenem und feuchtem Wege umfassen.

Dem Lehrenden soll möglichste Freiheit gelassen werden, seinen Unterrricht je nach den Verhältnissen, der Zahl der Schüler, den zur Verfügung stehenden Laboratoriumsmitteln und der Gegend, in der er unterrichtet, d. h. ob sie mehr industrieller oder anderer Natur ist, einzurichten.

Es ist natürlich, daß bei den Naturwissenschaften das Verfahren dasselbe ist wie bei den anderen exakten Wissenschaften: Beobachtung und Beschreibung auf biologischer Grundlage bildet den Ausgangspunkt. Daran schließen sich Erklärung und Formulierung der Hypothesen. Für diesen Gegenstand bedarf es ganz besonders reicher Lehrmittel, Modelle, Nachbildungen, wenn auch nur auf Wandtafeln, Projektionen oder Kinematographieen. Leider ist hierin aber augenblicklich noch sehr viel zu wünschen. Trotzdem wird sich ein tüchtiger Lehrer auch hier auf jede Weise zu helfen wissen. Ein in mehrfacher Beziehung praktisches und empfehlenswertes Mittel ist es, die Schüler anzuregen, geeignete Anschauungsmittel, Pflanzen, Tiere, Steine oder industrielle Produkte, selbst zu beschaffen.

Die Experimente sollen auch hier den Schüler zur Tätigkeit, zum Beobachten, zum Analysieren anregen und ihm zeigen, wie man aus solchen Analysen zu bestimmten Gesetzen gelangt. Von der analytischen Beobachtung der Tatsachen geht es zu ihrer Erklärung, indem zugleich in mäßiger Weise die hauptsächlichen Theorieen, besonders der großen biologischen, geogenetischen Probleme über die Natur der Materie und der Kräfte dargestellt werden. Der Lehrer wird nicht versäumen, von den Beziehungen mit den anderen Wissenschaften zu sprechen, und immer auf die Anwendung, das praktische Leben, die Hygiene etc. hinweisen. Ebenso wird er, so oft sich nur Gelegenheit dazu bietet, den Schülern Stellen aus den besten alten und modernen Schriftstellern vorlesen und ihnen zugleich historische Kenntnisse über die großen Naturforscher, besonders italienischen, vermitteln.

Beschränkte Schülerzahl, die zur Entwicklung eines gegebenen Pensums genügende Stundenzahl, reiche naturwissenschaftliche Kabinette, ausgewähltes Material zu Demonstrationen, Hilfe eines Assistenten, Hörsaal immer in Verbindung

mit den Kabinetten, Anpflanzung kleiner botanischer Gärten in Verbindung mit der Schule, verbindliche Exkursionen, Besuche von Museen, Bildung kleiner, zweckentsprechender Sammlungen, Übungen im Zeichnen von Apparaten und Naturalien, gute Zusammenstellung von Lehrbüchern werden als wichtige Hilfsmittel hingestellt.

Zoologie, Botanik und allgemeine Biologie werden in den beiden ersten Klassen in zwei wöchentlichen Stunden des *liceo classico* und *moderno* gelehrt. Dann kommt mit einer Unterbrechung von zwei Jahren in der 5. Klasse der Unterricht in Mineralogie und Geologie. Das hat den Vorteil, daß die Schüler dann schon durch den chemischen und physikalischen Unterricht vorbereitet sind.

Die größte Bedeutung wird bei der Behandlung der Zoologie und Botanik den biologischen Erscheinungen beigelegt, während die Morphologie auf das kleinstmögliche Maß beschränkt werden soll.

Nach einer kurzen Einleitung, die wieder die allgemeinen Begriffe und Unterschiede der anorganischen und organischen Welt klar- und festlegt, beginnt die Darstellung der Histologie nebst Aufklärung über die hauptsächlichsten Gewebe. Der Lehrer wird von den Analogieen, den Homologieen und von der Natur und Einteilung der Funktionen handeln. Er wird die entsprechenden Organe und ihre wichtigsten Variationen beschreiben. Dabei wird er es nicht unterlassen, auch etwas von den embryologischen Erscheinungen zu erwähnen und daran kurze Erklärungen der verschiedenen Kräfte knüpfen, die von den Organismen entwickelt werden, z. B. Wärme, Licht, Elektrizität und die Fähigkeit der Wiederherstellung der Gewebe. Ausführlicher sollen die Beziehungen zwischen den Organismen und ihrer Umgebung, d. h. Anpassungsfähigkeit und Variationen der Arten behandelt werden.

Nach einer gedrängten Übersicht über die Einteilung der Tiere, wobei der Lehrer einige der wichtigsten von den Naturforschern vorgeschlagenen Systeme erwähnen kann, wird der Lehrer die am meisten in die Augen springenden Charakterzüge der großen Abteilungen derjenigen unter den neuesten Klassifikationen auseinandersetzen, welche er als Typ gewählt hat. Dann wird der Lehrer diesen ersten Teil seines Unterrichts mit einem kurzen Überblick über den durchlaufenen Weg schließen und dabei auf die Stellung hinweisen, welche der Mensch in der Natur einnimmt.

In derselben Weise wird im zweiten Jahre Botanik getrieben, indem zum Schluß eine Zusammenstellung der wichtigsten biologischen Erscheinungen, welche den Tieren und Pflanzen gemeinsam sind, gegeben wird.

Das *liceo scientifico* hat zwei wöchentliche Stunden in dreijährigem Kursus. Im ersten Jahre allgemeine Zoologie, im zweiten allgemeine Botanik und im dritten allgemeine Biologie und botanische und zoologische Klassifikation mit Vorwiegen der letzteren. Die größere Stundenzahl wird dem *liceo scientifico* ferner eine weitere Ausdehnung der praktischen Demonstrationen gestatten.

Da die Mineralogie im *liceo classico* nur in der fünften Klasse getrieben wird, wird man sich auf eine Darstellung des allgemeinen Charakters der Mineralien beschränken müssen, besonders den beschreibenden Teil abkürzen und ihn mit dem lithologischen Teile verbinden. Die physische Geographie, die keinen beson-

deren Kursus im *liceo classico* hat, soll mit dem Studium der terrestrischen Physik verbunden werden.

In der historischen Geologie wird der Lehrer, nachdem er die notwendige Belehrung über die Stratigraphie und Fossilien gegeben hat, sich darauf beschränken, die Hauptzüge, welche die verschiedenen Zeitabschnitte unterscheiden, anzugeben und den Kursus mit einem schnellen Blick über die Geologie Italiens schließen.

Im *liceo moderno* haben Mineralogie und Geologie zwei Stunden wöchentlich im fünften Jahre. Da in dieser Anstalt ein besonderer Kursus im fünften Jahre mit zwei wöchentlichen Stunden für physische Geographie und terrestrische Physik eingerichtet ist, kann der Lehrer mit größerer Breite das Programm und insbesondere auch einige philosophisch-naturwissenschaftliche Fragen behandeln.

Im *liceo scientifico* sind für Mineralogie, Lithologie und Geologie zwei Stunden wöchentlich im vierten und fünften Jahre angesetzt. Es empfiehlt sich hier, Mineralogie und Lithologie getrennt zu behandeln und zwar alle Teile mit größerer oder geringerer Breite, ihrer wissenschaftlichen Bedeutung entsprechend. Wenn der Lehrer auch die Schüler die Bedeutung der Zahlendaten bezüglich der spezifischen Gewichte, Härte etc. kennen lehrt, wird er doch, wenn es nicht unbedingt nötig ist, nicht zu großen Wert darauf legen. Dasselbe gilt von der kristallographischen Berechnung.

Da auch auf dem *liceo scientifico* die physische Geographie und die terrestrische Physik einen besonderen Unterrichtsgegenstand darstellen, wird der Lehrer auch die Paleogeographie behandeln und Aufschluß über die geologische Evolution des Meeres und des Festlandes mit bezug auf die gegenwärtige Gestaltung der Erdoberfläche geben können. Die Verteilung der Organismen wird als Ergebnis der bio-geologischen Evolution betrachtet werden. Man wird die hauptsächlichsten kosmogenetischen und besonders geogenetischen Theorieen zusammenfassen und daraus Vorstellungen über ähnliche Entwicklungen auf andern Gestirnen ableiten.

Zeichnen, Kunstgeschichte und Wahlfreies. Das Zeichnen ist in allen fünf Klassen des *liceo scientifico* mit zwei Stunden wöchentlich und in den beiden ersten Klassen des *liceo moderno* ebenfalls mit zwei Stunden wöchentlich verbindlich. Aus dem *liceo classico* dagegen bleibt es ganz ausgeschlossen.

Über die Methode des Zeichenunterrichts ist schon beim *ginnasio* gesprochen worden.

Im *liceo moderno* kommt im zweiten Jahre und im *liceo scientifico* im letzten Jahre architektonisches Zeichnen hinzu, das darauf abzielt, die Schüler mit den wesentlichsten Mitteln vertraut zu machen, deren die Architektur sich bedient, um konstruktive Werke mit künstlerischen Wirkungen zu erzeugen.

Trotz der Stellung und Bedeutung der deutschen Sprache für das wissenschaftliche und praktische Leben soll, auf dem *liceo classico* wenigstens, das Deutsche nur fakultativ sein.

Dasselbe gilt für Latein am *liceo scientifico* und für Kunstgeschichte an allen drei Anstalten, die auch nicht einmal als Lehrgegenstände eingeführt zu werden brauchen. Die Lehrer und die Schüler selbst mögen und können Einführung und Zahl der Stunden etc. bestimmen. Wer aber einmal dazu sich verpflichtet hat, bleibt verpflichtet.

Über die Notwendigkeit, auf den höheren Schulen Italiens Kunstgeschichte zu treiben, waren sich alle Mitglieder der Kommission einig. Nur über die Art und Weise, wie dieser Gegenstand zu behandeln sei, gingen die Meinungen auseinander. Einzelne kunstgeschichtliche Daten können und müssen sogar vom Literatur- und Geschichtslehrer gegeben werden. Aber eine tiefergehende, ästhetische Würdigung der Kunstwerke kann man nur von einem speziell in diesem Fache ausgebildeten Lehrer erwarten. Daher müssen Fachlehrer für Kunstgeschichte gefordert werden. Diese sind aber jetzt noch in sehr geringer Zahl vorhanden, und daher ist der Unterricht in der Kunstgeschichte nur in großen Städten möglich, wo vielleicht für sämtliche Schulen ein Lehrer hierfür angestellt wird.

Ebenso wie in der Kunstgeschichte ist es, beinahe wenigstens, in den neueren Sprachen und in der Geographie, wo es auch fast ganz an tüchtigen und erfahrenen, wissenschaftlich gebildeten Lehrern fehlt.

Aus diesem Grunde hält es die Kommission auch für ausgeschlossen, daß die Reformen sofort in die Praxis umgesetzt werden, und hat daher nur eine stufenweise und allmähliche Einführung derselben vorgeschlagen.

Das sind im wesentlichen die Grundzüge der großen Reform des wissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Schulen, mit der Italien einen großen Schritt vorwärts tut. Und wenn wir auch hier nur Bestimmungen und Gedanken vor uns haben, deren wirklichen Wert die Praxis erst erweisen muß, so kann diese Reform doch als eine große nationale Tat bezeichnet werden. Denn sie gestaltet nicht nur das gesamte höhere Schulwesen Italiens den Ansprüchen der Neuzeit entsprechend um, sie stellt auch hierin eine Einheitlichkeit her, die bisher nicht vorhanden war. Indem sie den Jünglingen, die später zu Führern der Nation berufen sind, die Möglichkeit bietet, je nach ihren Anlagen ihre geistigen und sittlichen Kräfte auszubilden, schafft sie die Bedingungen für eine erfolgreiche Mitarbeit Italiens an dem allgemeinen Fortschritt, an der Bildung der Menschheit.

Berlin. Hugo Oschinski.

Die Pflege der Muttersprache in der Gesellschaft Jesu.*)

Bis in die jüngste Zeit ist gegen die Jesuiten immer wieder der schwere Vorwurf erhoben worden, daß sie die Pflege der Muttersprache, nicht am wenigsten in Deutschland, systematisch vernachlässigt hätten (vgl. von Hoensbroech, p. 116 ff.). Aber ein solcher Vorwurf, in dieser Allgemeinheit ausgesprochen, kann nicht zu Recht bestehen. Schon ein Blick in die Meßkataloge des deutschen Buchhandels, wenn auch deren Zahlen durchaus nicht absolute Bedeutung haben, hätte zur Vorsicht im Urteil mahnen müssen. Denn nach ihnen ist „in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts das literarische Deutschland noch wesentlich ein lateinisches Land; mehr als $^2/_3$ der Literatur ist lateinisch, kaum $^1/_3$ deutsch“ (Fr. Paulsen,

*) Hinweis auf die Literatur am Ende.

Bd. II, p. 688). Niemand wird füglich behaupten wollen, daß an dieser Erscheinung die Jesuiten allein schuld sind.

Für die Untersuchung unseres Themas im XVI. Jahrhundert muß überhaupt ein weit breiteres und tieferes Fundament gelegt werden als dies die bisherigen Ankläger und auch Verteidiger des Ordens getan haben. Man muß den verschiedenen kulturellen Strömungen nachgehen und zu ergründen versuchen, ob und inwieweit sie Einfluß auf die Wertung unseres Gegenstandes geübt haben. Vor allem bedürfen folgende Fragen einer genauen Untersuchung: 1. Welchen Einfluß hat der sogenannte „*Modus Parisiensis*" (vgl. Epp. Can. I, nr. 62: *Canisius . . . Sociis lovaniensibus, Messana 23. April 1548 p. 275 A. 5: „Natalis universitatis parisiensis morem in docendo pedetentim inducere studebat"*; vgl. außerdem besonders Fr. Meyer, p. 10 ff.) auf die Wertschätzung der Muttersprache in der Gesellschaft Jesu ausgeübt? Wir weisen hier nur auf eine beachtenswerte Übereinstimmung hin: nach dem Unterrichtsplane des Kollegs der hl. Barbara in Paris (genauer: nach dem der *Schola Aquitanica* in Bordeaux) wurde der Gebrauch der Muttersprache in der Unterrichtsanstalt eingeschärft (vgl. Fr. Meyer, p. 44); dasselbe geschah auch im Jesuitenkolleg zu Messina im Jahre 1548 (LQ. I, p. 350). — 2. Wie werteten die Humanisten die Muttersprache? Unter ihnen verdient besondere Beachtung der Spanier Ludwig Vives (geb. 1492): nach einem schönen Wort von A. Matthias eine überaus feine Natur, die in ihrer Einsamkeit um so bemerkenswerter ist (A. Matthias, p. 132). Denn er ist für die Pflege der Muttersprache mit einem Enthusiasmus eingetreten, wie er den anderen Humanisten völlig fremd ist. Nun hat man wiederholt (so beispielsweise der um die Erforschung der historischen Pädagogik Deutschlands hochverdiente Karl Kehrbach in seinem Programm für die Ausgabe der „*Monumenta Germaniae paedagogica*") die Abhängigkeit des Erziehungs- und Unterrichtswesens der Jesuiten von den Ideen dieses Spaniers behauptet, aber noch immer nicht bewiesen. Es wäre also u. a. der Nachweis zu führen, ob die Gedanken eines Vives über die Muttersprache die Jesuiten in ihrer Stellung zu ihr irgendwie beeinflußt haben — eine ebenso schöne wie lohnende Aufgabe. — 3. Wie dachte man im Reformationszeitalter über die Muttersprache im allgemeinen, und welche Stellung nahm das gelehrte Unterrichtswesen im besonderen hinsichtlich unseres Gegenstandes ein? Wenn in letzterer Beziehung das Urteil von A. Matthias in seinem eben angezogenen Werke (p. 130): „Die gelehrten Schulen aber trieben Mißachtung und wohl auch Mißhandlung der deutschen Sprache nach wie vor. Das Latein blieb alleinherrschend und unduldsam" richtig ist, dem wir durchaus zustimmen, darf man dann aber gegen die Jesuiten als solche einen b e s o n d e r e n Vorwurf hinsichtlich ihrer Stellung zur Muttersprache erheben? — 4. Außer diesen Untersuchungen muß man aber auch auf die A r t der Behandlung unseres Gegenstandes im Jesuitenorden selbst mit aller Entschiedenheit achten. Vor allem muß erstens die Frage nach dem allgemeinen Verhältnis der lateinischen Sprache zur Muttersprache im Jesuitenorden kräftig betont werden, denn beide Sprachen stehen in Wechselwirkung. Sodann bedürfen folgende zwei Punkte einer gründlichen Scheidung: 1. Welche Behandlung ließen die Jesuiten der Muttersprache angedeihen: a) innerhalb des Unterrichtswesens, b) im geselligen Leben? 2. Wie stellen sich die verschiedenen Kategorien

von Studierenden, also die Ordensmitglieder und die Externen in ihren mannigfaltigen Abstufungen, zu den Bestimmungen auf diesen beiden Lebensgebieten? *) Man sieht: eine Bearbeitung unseres Gegenstandes nach diesen Gesichtspunkten würde einen breiteren Rahmen umspannen müssen, als ihn diese Monatschrift zulassen kann. Wir können also hier nur eine Anregung zu der Behandlung unseres Themas in seinem gesamten Umfange geben und wir beschränken uns daher im folgenden auf einen Ausschnitt über die Frage: Inwieweit ist die Muttersprache (insbesondere die deutsche) im Jesuitenorden während des XVI. Jahrhunderts nach den eben aufgestellten Forderungen, soweit sie den Jesuitenorden selbst betreffen, gepflegt worden?

I.

Wir erörtern zunächst die Frage: Welche Behandlung ließen die Jesuiten der Muttersprache innerhalb der Unterrichtsanstalt angedeihen, und wie stellten sich die verschiedenen Kategorien von Studierenden zu diesen Bestimmungen? Um diese Frage zu lösen, wenden wir folgende Methode an: wir werden vier Thesen aufstellen und deren Nachweis in der Weise zu führen suchen, daß wir die Bestimmungen von der ‚*Ratio et ordo studiorum*' des römischen Kollegs an bis zur ‚*Ratio studiorum* von 1599' nach Möglichkeit durchwandern und aus ihnen die für die Beweisführung charakteristischen Stellen herausheben. Wir wiederholen ausdrücklich: die Erörterung unserer Frage muß von dem ‚*collegium Romanum*' ausgehen. Denn die Einrichtungen der Unterrichtsanstalt in diesem Kolleg bestimmten das Wesen aller übrigen Schulen des Ordens. Das bestätigt uns ihre eigene Studienordnung: ‚*Quia ex hoc collegio Romano oportet prodire, tanquam ex primo fonte et origine, magistros, et ex eo coloniae deduci, et mitti praeceptores, qui etiam in aliis collegiis doceant; et hic eos oportet alli (sic) et educari, qui ea, quae viderint in collegio hoc nostro Romano observari, optima alibi imitentur et sequantur*' (MP. s. J. p. 340, 9). Und in Deutschland klingt eben diese Auffassung wieder: in der Dreikronenburse zu Köln sollten die Studien nach dem Monatsberichte des Franz Coster über November 1556 ‚*iuxta morem Romanum*' eingerichtet werden (Rh. Akt., p. 284, 8 f.). Man darf hierbei jedoch nicht vergessen, daß das Unterrichtswesen, wie es im Kolleg zu Messina P. Hieronymus Nadal nach dem Zeugnis des Ordensstifters selbst (Cartas III, 215) im Jahre 1548

*) Die Notwendigkeit dieser scharfen Scheidung hat von Hoensbroech in seinem oben angezogenen Werke (vgl. p. 116 f.) vollständig außer acht gelassen. Er stellt nämlich bei der Behandlung der Stellung der Muttersprache im jesuitischen Unterrichtssystem aus der ‚*Ratio studiorum* von 1599' die Regel 18 der gemeinsamen Regeln für die Lehrer der niederen Klassen unmittelbar mit der 8. Regel für den Rektor des Kollegs der Gesellschaft Jesu zusammen. Die erstere Regel bezieht sich allerdings auf beide Kategorien (‚*discipuli*'), d. h. auf die studierenden Ordensmitglieder wie auf die auswärtigen Studierenden im weitesten Sinne. Dagegen geht die letztere Regel nur die studierenden Ordensmitglieder (‚*scholastici*' schlechthin = ‚*scholastici Societatis*', vgl. H. Stoeckius, Forschungen, p. 1) in ihrem Ordenshause (‚*domi*') an; die Unterrichtsanstalt als solche kommt also hier gar nicht in Betracht. Diese unrichtige Auffassung v. Hoensbroechs hängt im letzten Grunde mit seinem absoluten Mißverständnis der Wertung der ‚*Ratio studiorum* von 1599' zusammen (vgl. v. Hoensbroech, p. 96), auf das ich an anderer Stelle ausführlich einzugehen gedenke.

organisiert hatte, von hervorragendem Einfluß auf die Gestaltung des römischen Unterrichtswesens vom Jahre 1551 geworden ist (Fr. Meyer, p. 1 ff.). Aber nach dem Willen des hl. Ignatius von Loyola galt fortan das ‚*collegium Romanum*' als die Musteranstalt κατ' ἐξοχήν (Chron. s. J. III, 9).

Aus ihr lernen wir auch den Boden kennen, auf dem sich unsere Untersuchung bewegt. Sie gewährt uns nämlich einen guten Einblick einerseits in die verschiedenen Schülerkategorien, andererseits in den ‚*ordo studiorum*'. Da finden wir: 1. Die studierenden Ordensmitglieder (‚*nostri*') des ‚*collegium Romanum*'. 2. Die Insassen des ‚*collegium Germanicum*' und zwar a) die geistlichen Zöglinge (‚*alumni*'), d. h. deutsche Jünglinge, die sich verpflichtet hatten, Priester zu werden, b) die weltlichen Zöglinge bzw. Pensionäre, die erst Portionisten (‚*portionistae*'), dann Konviktoren (‚*convictores*') hießen; es waren meist adelige Jünglinge aus Deutschland, die auf eigene Kosten ohne die Verpflichtung zum geistlichen Berufe im Germanicum erzogen wurden, c) die geistlichen Zöglinge des römischen Seminars (‚*seminarii*'), das der Papst Pius IV. gemäß den Tridentiner Beschlüssen als Bischof von Rom gegründet und dann unter die Leitung der Jesuiten gestellt hatte (Steinhuber s. J., Geschichte I[1], 55), d) die Studierenden, die in der Stadt wohnten (‚*externi*' schlechthin) (MP. s. J. p. 374; über die wechselseitigen Beziehungen der einzelnen Kategorien vgl. Näheres H. Stoeckius, Forschungen, p. 1 f., 42, 47 f). Das humanistische Studium umfaßte in diesem Kolleg sieben Klassen: fünf Grammatikalklassen, die Humanitäts- und die Rhetorikklasse (MP. s. J. p. 384). Die siebente Klasse hatte drei gesonderte Schülerabteilungen (MP. s. J. p. 386). Bei dem dritten ‚*ordo*' setzt unsere Untersuchung ein. Nach diesen notwendigen Erörterungen stellen wir als erste These auf: Die Muttersprache bildet die Grundlage für die Erlernung der lateinischen Sprache, bis der Schüler in ihr eine gewisse Selbständigkeit gewonnen hat.

Im dritten ‚*ordo*' der siebenten Klasse des römischen Kollegs begegnen wir folgender Bestimmung: „. . . *Secundum locum obtinet exercere eos in secunda parte Codretti, eam interrogando et breviter explicando, exemplo posito uno tantum aut altero, sine alia ulla interpretatione, nisi forte italice, brevissime interpretando ad verbum praeceptum de quo interrogat*" (MP. s. J. p. 391). Die grammatische Lehrmethode setzt die Studienordnung in der sechsten Klasse also fest: ‚*Modus docendi rudimenta secundae partis et tertiae est, facto signo crucis et lecta una aut altera linea, brevissime dumtaxat exponere vulgari sermone illa verbo ad verbum, et quidem simpliciter sensum; deinde ordinando bis per synonyma vulgari sermone per singula verba, et iterum praeceptum repetere et sensum eius, et cotidie pauca; . . .*' (MP. s. J. p. 398). Hinsichtlich der Repetition des täglichen Lehrstoffes lesen wir in der fünften Klasse: ‚*Modus lectionem auditam repetendi erit, qui dictus est in praecedenti classe; sensum tamen conabuntur, non solum italice, sed latine, duobus saltem verbis, quibus eum magister dictavit, dicere, et capita praecipua lectionis: dein ordinabit literam per synonyma vulgaria: . . .*' (MP. s. J. p. 407). Höchst wichtig für unsere Beweisführung erscheinen folgende Bestimmungen aus dem Unterrichtsbetriebe der vierten Klasse: ‚3°. . *Idem sensus* (*sc. lectionis*) *iterum dicitur vulgari sermone*'. ‚5. *Idem, quod dictatum est, repetitur a praeceptore*

breviter vel latine vel vulgariter' (MP. s. J. p. 417). ‚6. *Ordinat* (*sc. praeceptor*) *litteram eius periodi prius latine, ...*' ‚7. *Deinde ordinat iterum vulgari sermone litteram similiter, . . .*' (MP. s. J. p. 418). ‚7°. *In lectione vero syntaxis exponet praeceptum regulae clare et distincte et eleganter, et postea vulgariter; . . .*' (MP. s. J. p. 418 f). Unsere These läßt sich aber auch durch Bestimmungen stützen, die noch vor der endgültigen Fassung dieser Studienordnung liegen, z. B.: „. *frequenter latine componant scholastici, et vertant ex latino in italicum, et contra; . . . .*' (MP. s. J. p. 156). Und die Regeln für das Kolleg zu Bologna bestätigen dies, wenn sie vorschreiben: „. . .: *nella gramatica latino et volgare, accommodandosi in tutto alla capacità delli scolari* (Berücksichtigung der Individualität!)' (MP. s. J. p. 629). Verschiedene Gutachten über den Studienentwurf von 1586 mögen diesen selbst vertreten. Das Gutachten der rheinischen Provinz vom Jahre 1586 ‚verlangt bei den Stilübungen im Gymnasium nicht allein Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische, sondern auch Übersetzungen aus dem Lateinischen ins Deutsche, weil dadurch die Eigentümlichkeiten beider Sprachen besser erkannt würden. Aus demselben Grunde werden Übersetzungen aus dem Lateinischen ins Deutsche auch von dem oberdeutschen und österreichischen Gutachten verlangt' (B. Duhr s. J., Geschichte, p. 256). Aus der ‚*Ratio studiorum* von 1599' seien schließlich nur folgende Bestimmungen herausgehoben: Die 6. Regel für den Professor der untersten wie der mittleren Grammatikalklasse lautet: ‚*Praelectionis Ciceronianae, quae quaternos fere versus non excedet, haec forma sit: Primo totam continenter pronunciet eiusque argumentum brevissime vulgi* (‚*patrio*') *sermone perstringet. Secundo periodum ad verbum vulgari* (‚*vulgi*') *sermone interpretetur. . . . . Quarto scriptoris iterum verba vulgi* (‚*vernaculo*') *sermone decurrat*' (MGP. II p. 448. 440). Die 27. der ‚*regulae communes*' für die Lehrer der unteren Klassen bestimmt: „. . . *Si vero vulgi sermone* (d. h. die Erklärung der Lektion), *servet* (*sc. professor*), *quoad fieri potest, collocationem verborum: sic enim numero assuescunt aures. Quodsi vulgare idioma non patitur, prius ad verbum fere omnia, postea ad vulgi consuetudinem explicet*' (MGP. II, 390). Die 30. der gleichen Regeln schreibt vor: „. . .: *et quidem tum latina tum patria scribendum esset* (d. h. das Thema für die Stilübung), *ubi dictatur ad verbum . . .*' (MGP. II, 390 f.). —

Die zweite These: Da das Ziel des gelehrten Unterrichts die Beherrschung der lateinischen Sprache bildet, so erscheint es pädagogisch zweckmäßig, daß im lateinischen Unterrichte möglichst nur diese Sprache gesprochen wird.

Bereits in der dritten Klasse bezw. der ersten Grammatikalklasse des römischen Kollegs sucht sich diese Forderung durchzusetzen. Bei der Darlegung der Methode, einen lateinischen Autor zu erklären, treffen wir auf folgende Bestimmung: „. . . *atque omnia eleganter, et latine prius, deinde vulgari sermone per duos primos menses; at, iis elapsis, tantum latine*' (MP. s. J. p. 428). In der zweiten bzw. Humanitätsklasse aber herrscht allein die lateinische Sprache: ‚*Modus docendi Ciceronem de officiis, et Tusculanas, et de finibus, et alios authores, idem prorsus erit in initio anni, qui in praecedenti classe* (*i. e. in tertia classe*) *dictus est servari oportere in aliis operibus Ciceronis et aliis autoribus, praeterquam quod*

nihil vulgari sermone debet explicare, sed semper latine et quam eleganter; nisi forte alicuius vocabuli significatio esset vulgari sermone necessario explicanda uno verbo, ut intelligatur' (MP. s. J. p. 441 f.). Leider bricht die römische Studienordnung mit den ersten Bestimmungen für die ‚*prima classis, id est, Rhaetoricae*' unvermittelt ab (MP. s. J. p. 453), aber wir dürfen annehmen, daß an sie mindestens die gleiche Forderung wie an die Humanität gestellt wurde. Das geht schon aus jenen alten Schulregeln klar und deutlich hervor, die P. Pachtler in die Zeit 1560/61 setzt (MGP. I, 154): ‚*Qui vero literaturae politioris et oratoriis studiis operam navant non latine modo, sed etiam eleganter et exquisite loquendo certabunt, ac studebunt magna diligentia quae lectionibus dicta vel audita fuerant in loquendi scribendique usum conferre. Ad quam rem plurimum profuerit, si Ciceronem sibi praecipue familiarem reddiderint*' (MGP. I, 171). Auch die naive Handlung eines Studierenden der Rhetorik in der Kölner Dreikronenburse läßt uns den Willen des Ordens aufs deutlichste erkennen. Ein Kodex überliefert uns nämlich aus dem Jahre 1558 folgenden Vorgang: ‚*Rhetorum unus probe intelligens, quantum afferret subsidii latinae linguae constans usus, eandem in suam scholam, 4. Non. Maii Schedula supra Cathedram Magistri posita, notam inferri rogavit. Cuius votis morem gerens Magister Costerus sententias rogavit. Consensere omnes, et decreta est oboli mulcta ei, qui aut vernacule aut latine quidem, sed barbare, inconcinne, sordide locutus esset*' (MGP. I, 145). Der Studienentwurf von 1586 weist folgende Bestimmung auf, die sicherlich im Hinblick auf die oberen Klassen verfaßt ist: ‚*In scholis, quae huius rei capaces censentur, non nisi Latine loqui Doctores oporteret: animadvertere etiam in auditores, si vernacula lingua utantur, data notula sive catenula, cuius ad finem scholae ratio exigatur tam antemeridianis quam pomeridianis horis*' (MGP. II, 169 n. 7). Die Forderung der endgültigen Studienordnung von 1599 ist durchaus im Sinne der gesamten Entwicklung gehalten, wenn sie in der 18. Regel der gemeinsamen Regeln für die Lehrer der niederen Klassen vorschreibt: ‚*Latine loquendi usus severe in primis custodiatur, iis scholis exceptis, in quibus discipuli latine nesciunt; . . . . eamque ob rem latine perpetuo Magister loquatur*' (MGP. II, 384). —

Die dritte These: Aus dem gleichen Grunde (vgl. These II) müssen auch die Dinge, die den einzelnen wie alle Schüler angehen, so früh wie nur irgend möglich stets in lateinischer Sprache ausgedrückt werden. —

Bereits im dritten ‚*ordo*' der siebenten Klasse des ‚*collegium Romanum*' begegnet uns die interessante Bestimmung: ‚*Tandem magister incipiat cum eis latine agere in quibusdam communibus, quae frequenter occurrunt, ut: tarde venis, responde, dic tu, male dicis vel bene, etc.: et cum interrogat ipsa praecepta, similiter*' (MP. s. J. p. 391). Für die sechste Klasse setzt die römische Studienordnung folgende Regel fest: ‚*Cogantur discipuli latine agere bene aut male, praesertim in classe, et magister eos latine semper interroget; et si non intelligunt, idem exponat vulgariter: similiter cum vocat eos, reprehendit, minatur, percontatur cur tarde veniant, etc. Saltem comunia (sic) quaedam, quae frequenter ocurrunt (sic), latine dicat semper*' (MP. s. J. p. 402). Die gleiche Bestimmung für die fünfte Klasse hat folgenden Wortlaut: ‚*Discipuli semper latine loquentur bene vel male inter se, et ad id cogantur; et magister quoque cum eos interrogat, reprehendit, minatur, admonet,*

vocat, et similiter in reliquis, quae frequenter occurrunt; quod si non videantur intelligere, exponat vulgariter quod latine dixerat '(MP. s. J. p. 410 f.) Die Regel für die vierte Klasse weist insofern einen Fortschritt auf, als sie die Schwelle des Klassenzimmers überschreitet; wir werden auf ihr Geltungsbereich im zweiten Teile noch näher eingehen; hier müssen wir bei dem Ausdrucke ‚*extra classem*' an das Leben und Treiben in den Pausen denken. Sie lautet also: ‚*Discipuli omnes loquentur latine, et praeceptor cum iisdem, et ipsi inter se, et ad id cogantur; imo etiam non solum in classe, sed extra classem*' (MP. s. J. p. 420). Für die dritte Klasse bzw. die erste Grammatikalklasse weist die Studienordnung keine besondere Bestimmung auf, aber was für die vorhergehende und die nachfolgende Klasse gilt, deren Regel übrigens kein neues Moment bietet, das hat ohne Zweifel auch für diese Klasse seine Geltung. Die Regel für die zweite Klasse schreibt vor: ‚*Cumbit* (*sc. praeceptor*) *etiam, ut scholastici non solum in classe, sed etiam extra classem latine semper loquantur*; . . . (MP. s. J. p. 451). So die Bestimmungen der römischen Studienordnung; aber auch eine Vorschrift, deren Abfassung vor ihr liegt, bestätigt die in unserer These zum Ausdruck gebrachte Tendenz des Ordens: ‚*Latine omnes magistri loquantur, etiam in infimis classibus, communia classis, et discipuli etiam latine haec dicere cogantur; et in aliis superioribus semper latine agant; nec vero expedit se ipsos emendent in colloquio familiari, sed solum habetur cura ut latine agant*' (MP. s. J. p. 229). Ferner begegnen wir in einem Abschnitt unter dem Titel ‚*quod ad studia attinet*' (MP. s. J. p. 457 ff.) einer Regel, die ohne Zweifel im ‚*collegium Romanum*' entstanden ist: ‚*Loquentur latine, gramatici* (*sic*) *absque solecismo, provectiores eleganter, omnes autem ut poterunt. Non enim parum refert, ut quis sensa animi aliis bene explicet; . . .*' (MP. s. J. p. 459). Die 7. Regel einer Studienordnung (MP. s. J. p. 604 ff.) schreibt dem Rektor des ‚*collegium Romanum*' vor: ‚*Tutti parlino latino: et quando uno non parlassi congruamente, chi se accorgerà, lo emendi*' (MP. s. J. p. 609). Aus Italien aber eilen wir über die Alpen nach Deutschland. In der Schulordnung des P. Oliver Manare, des Visitators der rheinischen Ordensprovinz, aus dem Jahre 1583, die der P. General Claudius Aquaviva im Jahre 1586 (aus dem gleichen Jahre stammt der Entwurf der ‚*Ratio studiorum*'!) approbierte, ward nicht nur dem Rektor des Kollegs s. J., sondern auch dem Regens des Konviktes und dem Studienpräfekten die Sorge dringend ans Herz gelegt, ‚*ut sermo latinus inter omnes discipulos vigeat; neque liceat eis libere et assidue germanice aut lingua patria loqui*' (MGP. I, p. 275 n. 239). Wer aber dieses Gebotes nicht achtete, wurde mit jenen ‚*notae et signa*' bestraft, denen wir auch in den protestantischen Schulen begegnen (e. l. c. u. Fr. Paulsen, II, 22 u. A. 1). Die ‚*Ratio studiorum* von 1599' fordert in diesem Punkte: „. . . *ita ut in omnibus, quae ad scholam pertinent, nunquam liceat uti patrio sermone, notis etiam adscriptis, si qui neglexerint; eamque ob rem latine perpetuo Magister loquatur*' (MGP. II, 384). Wenn eine Vorschrift aus dem ‚*Memoriale*' des P. Theodor Busaeus, des Provinzials der oberdeutschen Ordensprovinz, für das Dillinger Kolleg die Betrachtung dieses Punktes beschließt, obschon sie den von uns gesteckten Zeitraum überschreitet (sie gehört in das Jahr 1609), so geschieht dies aus zwei besonderen Gründen: einmal enthält diese Urkunde nach P. Pachtler (vgl. MGP. III, 186 A. 1) die vollkommene Durchführung der ‚*Ratio studiorum*' an der Dillinger

Akademie, zum andern mußte sie, mit Beginn eines jeden Schuljahres vom Rektor den Lehrern des Gymnasiums vorgelesen werden' (Th. Specht, p. 263): ‚*Adhibendam esse diligentiam ut sermo latinus inter discipulos vigeat, neque liceat eis libere et assidue germanice loqui. Hanc ob causam nec ipsi praeceptores cum illis germanice loquentur, nec germanice loquentes audient, etiam in Scholis grammaticae, excepta subinde infima*' (MGP. III, 190). —

Die vierte These: Es fehlt zwar nicht an Stimmen, welche die Muttersprache als **eigenes** Fach gepflegt wissen wollen, aber die Herrschaft des Latein in der gelehrten Welt läßt diese zarten Keime noch nicht aufkommen. —

Der Provinzial der aquitanischen Ordensprovinz wandte sich um 1580 nach der Visitation des Kollegs zu Bordeaux an seinen Ordensgeneral P. Claudius Aquaviva mit der Bitte ‚*propriam et ordinariam atque communem exercitationem linguae vernaculae instituere*' (B. Duhr s. J., Studienordnung p. 107, A. 2). Der P. General gab einen abschlägigen Bescheid mit der Begründung, *ad excolendam eam sufficere legere libros vernaculos et concionari in refectorio, nec alibi (inveniri) propriam exercitationem*' (B. Duhr s. J., e. l. c.). Diese Antwort wurde an sämtliche Ordensprovinzen gesandt. Eine solche Anschauung kann uns nicht wundernehmen. Ging doch die allgemeine Meinung in Deutschland, wie das Gutachten der rheinischen Provinz von 1586 über den Studienentwurf ausdrücklich hervorhebt, dahin, daß nur diejenigen den Anspruch auf den Namen eines Gebildeten hätten, die flüssig lateinisch sprächen (B. Duhr s. J., Geschichte p. 256)! Und welche Wertschätzung die Jesuiten selbst der lateinischen Sprache entgegenbrachten, das spricht der Studienentwurf von 1586 klar und deutlich aus: ‚*Nostrorum progressus in literis Humanioribus magnae curae fuisse Patri Nostro Ignatio sanctae memoriae indicant Constitutiones, quae de iis non minus multa, quam de superioribus facultatibus praecipiunt; et iubent esse Collegia quaedam, quae tota linguis docendis discendisque impendantur. Porro ad haec studia non utilitas modo, sed evidens necessitas et nonnulla iustitiae ratio debet Nostros impellere, cum multorum Collegiorum reditus in onere docendi grammaticam literasque Humaniores fundentur: cuius modi obligationi satisfieri non potest, nisi per idoneos Praeceptores: quales habituri non sumus, nisi huius modi studia apud Nostros floreant. Adde, quod linguae Latinae scientia atque usu Nostri cumprimis indigent propter variarum nationum communicationem: propter scholasticas exercitationes, Theologorum etiam et Philosophorum: propter frequentes librorum et Tractatuum scriptiones: propter germanam intelligentiam Sanctorum Patrum, qui satis Latine scripserunt: propter frequentem cum viris doctis consuetudinem*' (MGP. II, 144).

Auf den zweiten Teil unserer Frage (vgl. p. 90) können wir hier nur mit wenigen Worten eingehen; ihre Behandlung ist äußerst schwierig. Denn so überaus dankenswert die Studienordnungen sind, die uns die Jesuiten der spanischen Ordensprovinz in den ‚*Monumenta paedagogica Societatis Jesu*' darbieten, so bedarf eine abschließende Untersuchung dieser Frage doch noch eines reicheren Materiales.

In der römischen Studienordnung ist die Erscheinung auffallend, daß die Studierenden gezwungen werden sollen, lateinisch zu sprechen. Welcher Kategorie von Schülern gilt dieser Zwang? Den studierenden Ordensmitgliedern

und den Externen in gleicher Weise? Folgende Bestimmung aus einer römischen Studienordnung, deren Verfasser P. Hieronymus Nadal ist (MP. s. J. p. 89), dürfte Anlaß zu Bedenken geben: „. . . *scholasticorum aliam (sc. rationem) nostrorum; aliam externorum; . . .*' (e. l. c.). Vielleicht galt dieser Zwang in der Tat wenigstens in frühester Zeit nur den studierenden Ordensmitgliedern. Denn folgende höchst beachtenswerte Bestimmung ist nur im Hinblick auf diese Kategorie verfaßt: ‚*Omnes quidem, sed praecipue humaniorum literarum studiosi, latine loquantur*' (Inst. s. J. R. 10 Schol., III, 24; MP. s. J. p. 139, 303 usw.). Allmählich muß sich aber diese Forderung auch auf die Externen übertragen haben, denn ‚*conandum, quantum fieri possit, sit una et simplex ratio classis et non multiplex, id est, ut omnia sint omnibus scholasticis communia; . . .*' (MP. s. J. p. 164). Diesen Umschwung offenbart aufs deutlichste eine Vorschrift aus der Studienordnung des Kollegs zu Bologna (MP. s. J. p. 625 ff.), nach der die auswärtigen Schüler (‚*li forastieri*'), die der Humanistenklasse angehören, lateinisch sprechen sollen. Ausdrücklich wird darin betont, daß sämtliche studierende Ordensmitglieder (‚*li nostri tutti*') stets die lateinische Sprache gebrauchen müssen (‚*debbono parlare sc. latino* vgl. MP. s. J. p. 629). Dieser neuen Sachlage, die fortan als die allgemeingültige angesehen werden muß, begegnen wir in einer Studienordnung für das ‚*collegium Romanum*', die P. Pachtler in das Jahr 1566 setzt (MGP. I, 192): ‚*Omnes omnium facultatum et classium latine loquendi lege tenentur, nostri et discipuli*' (MGP. I, 195). —

Daß aber die Studierenden diese Verordnungen genau beobachteten, dafür sollte eine besondere Einrichtung bürgen. Der Rektor des Kollegs s. J. hatte nämlich in den einzelnen Klassen der römischen Unterrichtsanstalt geheime Aufpasser (‚*censores secreti*'), die ihn über sämtliche Vorgänge in der Schule sofort in Kenntnis setzten. Auch wenn die einzelnen Zensoren nichts Sonderliches zu melden hatten, so erstatteten sie doch an jedem Sonnabend dem Rektor Bericht über den Stand ihrer Klasse. Die Zensoren selbst aber wurden in erster Linie aus den Reihen der studierenden Ordensmitglieder genommen, nur aus Mangel an ihnen wählte der Rektor die tüchtigsten Externen zu diesem Dienste aus (MP. s. J. p. 104). Auch nach den Konstitutionen für die Universität Messina, deren Abfassung sicherlich vor 1553 liegt (MP. s. J. p. 617 A. 1), sprachen sämtliche Studierende lateinisch unter der Kontrolle eines Aufpassers, der geheim war und geheim berichtete (MP. s. J. p. 618). An anderer Stelle gedenke ich über die Einrichtung der geheimen und öffentlichen ‚*syndici*' ausführlich zu handeln, hier sei nur bemerkt, daß eine Glosse die Einrichtung eines geheimen Aufpassers zwar zu begründen sucht, im Grunde aber für ein öffentliches Verfahren plädiert (MP. s. J., p. 618 A. c.). *) —

II.

Wir haben gesehen (vgl. p. 94), daß die römische Studienordnung wiederholt vorschreibt, daß die Schüler (‚*discipuli*' bzw. ‚*scholastici*') nicht nur ‚*in classe*',

*) Auf die Pflege der Muttersprache im Katechismusunterrichte, bei der Aufführung von Komödien, in der Predigt usw. können wir hier leider nicht eingehen, obgleich diese Punkte eine Fülle des Interessanten bieten würden.

sondern auch ‚*extra classem*' stets lateinisch sprechen sollen. Der Ausdruck ‚*extra classem*' faßt eine doppelte Bedeutung in sich. Seinen engeren Sinn lernten wir bereits kennen (vgl. p. 94), der weitere Sinn weist über die Unterrichtsanstalt als solche hinaus. Mit vollem Rechte. Denn die Arbeit der Schule wäre umsonst gewesen, hätte nicht die Ordensleitung jene Forderung auch auf die Lebensgemeinschaft der studierenden Ordensmitglieder wie der Externen (in den oben dargelegten Abstufungen, vgl. p. 91), also auf das Haus,*) übertragen. Diese Forderung gilt natürlich nur in den Dingen, die mit der Schule in engster Beziehung stehen. Das wollen wir wenigstens für die Hauptgruppen der Schüler noch in besonderer Weise darlegen. Dem Rektor des Kollegs s. J. wurde die Sorge ans Herz gelegt, daß die studierenden Ordensmitglieder (‚*scholastici*') in ihrem Ordenshause (‚*domi*') die lateinische Sprache sorgfältig pflegten (MGP. II, 268 f.). Im Konvikt zu Paris ordnete am 6. Juli 1587 der Visitator P. Laurentius Magius an: ‚*Loquantur omnes in collegio latine, et, quoad fieri potest, eleganter*' (MP. s. J. p. 749, 20). Die Hausordnung des Würzburger Seminars zum hl. Kilian schrieb den geistlichen Zöglingen (‚*alumni*') und den Pensionären (‚*convictores*') vor: ‚*Omnes extra diem recreationis latine loquentur, humaniorum studiosi litterarum, ut prompti fiant et expediti in latino sermone, Theologi et Philosophi, ne usum loquendi amittant*' (MGP. IV, 310 n. 11). Aus einer interessanten Instruktion des P. Hoffaeus, des Visitators der rheinischen Provinz, aus dem Jahre 1595 ersehen wir, daß die Stadtstudenten — wenigstens drei sollen in demselben Hause wohnen — miteinander lateinisch sprechen sollen (B. Duhr s. J., Geschichte p. 307). Und nach den ‚*leges Paedagogorum*' im Münchener Gymnasium (a. 1597) sollen die ‚Pädagogen' in und außer dem Hause mit ihren Zöglingen ein gutes Latein sprechen; nur der freie Wochentag ist vom Lateinsprechen ausgenommen' (e. l. c. p. 271). Mit dieser Forderung taten aber die Jesuiten gar nichts Ungewöhnliches! Denn selbst in den Statuten für die externen Studenten der Dillinger Hochschule aus dem Jahre 1557 (die Jesuiten übernahmen deren Leitung erst im Jahre **1563**!) steht geschrieben: „. . . . sie sollen auch jederzeit miteinander latein und sonst kain andere sprach reden, es sei dann, daß inen sollichs, wann sie ausserhalb der statt spazieren gehen, aus sonderer Vergünstigung zugelassen werde' (Th. Specht, p. 622 f.). Und die Statuten für die Ollarier **) aus dem Jahre 1559 schreiben vor: ‚*Qui vernacula usus fuerit lingua, ad arbitrium Rectoris vel vicarii eius ab altero ferculo abstinebit*' (Th. Specht, p. 635). —

Mit dem Augenblicke aber, wo die Aufgaben der Schule (im weitesten Sinne) erledigt waren, trat die Pflege der Muttersprache bzw. Landessprache in ihre Rechte, vor allem in der Erholungszeit. Eine Vorlage zu der römischen Studienordnung weist für die Ordensmitglieder folgende Vorschrift auf: ‚*Qui vulgarem*

*) Es wäre eine höchst anziehende Aufgabe, das Verhältnis zwischen Haus und Schule im Jesuitenorden eingehend zu behandeln.

**) Diese armen Studenten wohnten in der Stadt, wurden aber vom Kollegium des hl. Hieronymus unterstützt, indem sie dort die Mittagskost und anderes erhielten (‚*pauperes S. Hieronymi*'). Da ihnen die Kost in einem Topfe oder Hafen, *olla*, gereicht wurde, den sie selbst mitbrachten, so führten sie den Namen „Hafenschueler", „Hafenisten", *ollarii* (Th. Specht, p. 465).

linguam addiscunt, quotidie hora quietis a coena vel a prandio, et eo die, quo itur ad hortum, tum eundo, tum redeundo, et quamdiu illic fuerint, eadem illa loquentur (utentur?): idemque facient et reliqui omnes, cum quibus his ipsis temporibus sermo fuerti' (MP. s. J. p. 139). Eine frühere Fassung dieser Vorschrift (e. l. c. A. j.) bezeichnet als Vulgärsprache geradezu das Deutsche. Sollte etwa seine Pflege in Rom mit der Tendenz des Ordens: Propaganda in Deutschland! aufs innigste zusammenhängen, zumal da P. Hieronymus Nadal nicht nur ihr Verfasser ist, sondern auch als Visitator der deutschen Ordensprovinz einer energischen Mission in Deutschland das Wort geredet hat: „. . . *sumus* (i. e. wir Jesuiten) *enim a Deo vocati ad iuvandas animas, et ad eas haud dubie potius, quae auxilio humano destituuntur; infinitas autem animas miserrime perire in Germania, quod nullus illas adiuvet, est orbi compertissimum'* (Epp. Nad. IV, p. 214)?

Mission und enger Zusammenschluß der Ordensangehörigen untereinander haben allerdings die Pflege der Landessprache gefördert: *‚Ad maiorem'*, so lautet die 10. der *‚regulae communes'*, *‚unionem eorum, qui in Societate vivunt, maiusque auxilium eorum, apud quos habitant, singuli addiscant eius regionis linguam, in qua resident, nisi forte ipsorum nativa illic esset utilior: . .'* (Inst. s. J. III, 10). Aus den gleichen Motiven hatte Ignatius von Loyola am 1. Januar ein Rundschreiben erlassen, aus dem wir das Wesentliche über die Sprachenfrage herausheben: ‚Deshalb hat unser Vater befohlen, daß in den Kollegien der Gesellschaft alle die Sprache des Landes reden; in Spanien spanisch, in Frankreich französisch, in Deutschland deutsch, in Italien italienisch usw. Hier in Rom hat er angeordnet, daß jedermann italienisch spreche. Diejenigen, welche es nicht verstehen, müssen es lernen und man trägt deshalb täglich die italienische Grammatik vor. Man darf miteinander nicht anders als italienisch sprechen; ausgenommen wenn man einige Wörter übersetzt, um sie verständlicher zu machen' (Cartas VI, 449 bei Genelli-Kolb s. J., p. 378). Im gleichen Jahre gab der Ordensstifter seinen Brüdern, die nach Ingolstadt gingen, die Weisung auf den Weg: ‚Diejenigen, die fähig sind, die deutsche Sprache zu reden, sollen sich darin üben. Abwechselnd sollen sie während des Essens deutsch predigen und dabei lernen, wie sie in diesem Lande am schicklichsten und besten auf die Zuhörer Eindruck machen können. Diejenigen der Unsrigen, die darin Erfahrung besitzen, oder auch ein Freund mit einem gesunden Urteil, könnten dabei Anweisungen geben' (Castas VI., 502. 508 bei B. Duhr s. J., Geschichte p. 555). Im Kölner Viermonatsberichte über September bis Dezember 1561 lesen wir: *‚Ad haec curatur diligenter, ut fratres linguam superioris Germaniae discant. Verum de quibus spes non est, quod eam discere possint, ab iis hoc exigitur, ut propriam expoliant et eleganter gallice loqui assuescant. In quem finem his politi scriptores gallici, illis vero venustioris styli germanici authores comparantur'* (Rh. Akt., p. 414, 14 ff.). Noch auf seiner dritten Visitationsreise (a. 1566/68) riet Nadal seinen Mitbrüdern zu Köln und Mainz, die deutsche Sprache sorgfältig zu üben (B. Duhr s. J., Studienordnung, p. 109, A. 4). Freilich ist die Erwerbung ihrer Kenntnis für einen Ausländer nicht leicht: das mußten auch die Jesuiten erfahren. So klagt bereits Claudius Jaius seinem Ordensgeneral Ignatius von Loyola (Wien, 16. Dezember 1551), daß die italienischen, spanischen und auch die niederländischen Brüder keine Hoffnung hätten, diese Sprache wegen

ihrer Schwierigkeit zu erlernen. Auch er selbst könne trotz seines langen Aufenthaltes in Deutschland (10 Jahre!) und trotz des Fleißes, den er auf ihre Erlernung verwendet habe, diese Sprache weder sprechen noch verstehen. Die niederländischen Brüder könnten sich allerdings deren Kenntnis erwerben, wenn sie nicht durch ihre wissenschaftlichen Studien überbürdet würden und sich auch mit anderen Leuten unterhalten dürften, weil ja ihre eigenen Schüler in der Regel nur lateinisch sprächen (Epp. Jaii p. 379). Auch von M. Franz Coster berichtet P. Leonhard Kessel, der Vorsteher der Kölnischen Niederlassung, in einem geheimen Schreiben über die Eigenschaften der Insassen seines Hauses vom 8. August 1560: „. . . *non facile potuit germanicam linguam addiscere, licet ad eam discendam videatur satis esse inclinatus*" (Rh. Akt., p. 359). Und von dem gleichen Mitgliede berichtet P. Kessel am 20. Dezember 1562: „. . . *ad discendam linguam germanicam non videtur appositus*; . ." (Rh. Akt., p. 449). Besonders die verschiedenen Dialekte selbst innerhalb derselben Ordensprovinz bereiteten manche Schwierigkeiten. ‚So hebt P. Vinck in einem Berichte vom 11. März 1561 in bezug auf mehrere Patres hervor, daß sie nicht die Sprache von Oberdeutschland redeten, sondern die von Köln und dem Niederrhein, Friesland, Cleve, Geldern und den benachbarten Orten; in Brabant und Flandern würden sie aber auch nicht verstanden. Den P. Rhetius würde man in Trier und Mainz verstehen können, aber nicht höher hinauf" (B. Duhr s. J., Geschichte p. 449). P. Hieronymus Nadal hatte daher seinen Brüdern in Köln und Mainz den Rat gegeben: „. . . *inveniant rationem, qua id* (d. h. das Erlernen der deutschen Sprache) *commodissime fieri possit; deligantur etiam qui eam sunt docendi et quis docturus*" (B. Duhr s. J., Studienordnung, p. 109, A. 4). Seine Grundanschauung über das Verhältnis der lateinischen Sprache zur Landessprache spricht der Visitator bereits in seinen ‚*instructiones*" (a. 1563) aus: Die lateinische Sprache in allen Ehren, aber die Erlernung der Landessprache bzw. die Pflege der Muttersprache ist auch eine Notwendigkeit, ja der Provinzial hätte ihr noch größere Sorgfalt widmen dürfen (Epp. Nad. IV., p. 565 f.). In ähnlichem Tone war bereits eine Äußerung des Provinzials P. Peter Canisius in einem Schreiben an den Rektor des Ingolstädter Kollegs P. Nicolaus Lanoius (Augsburg, 28. Dezember 1562) gehalten (Epp. Can. III, p. 576, A. 2). Die Pflege der deutschen Sprache verlangte wegen ihrer Schwierigkeit viel Nachsicht. Die einzelnen Erlasse Nadals ziehen dies auch in Betracht. In der Augsburger Niederlassung (a. 1562) sollen die Ausländer versuchen, sich die Elemente des Deutschen anzueignen, doch ohne Zwang, falls ihre Kräfte dieser Aufgabe nicht gewachsen seien (Epp. Nad. IV, p. 232). Wer im Wiener Kolleg (a. 1566) der deutschen Sprache unkundig war, sollte sich nach Kräften um ihre Kenntnis bemühen (Epp. Nad. IV, p. 287). Und im Ingolstädter Kolleg drang der Visitator (a. 1566) bei allen Brüdern auf ihre sorgfältige Erlernung, ganz besonders bei denen, die bereits ihre Elemente einigermaßen kannten (MP. s. J. p. 787). Dem Rektor des Dillinger Kollegs legte er in dem gleichen Jahre die Sorge dringend ans Herz, daß seine Brüder nach Möglichkeit diese Sprache erlernten (Epp. Nad. IV, p. 258). Und dasselbe Tun empfahl er (a. 1567) dem Rektor und dessen Brüdern im Kolleg zu Trier (Epp. Nad. IV, p. 339). Es mußten aber diese Sprache nach einer Verordnung des Visitators im Mainzer Kolleg (7. Januar

1567) die Brüder lernen, die sie für ihre Amtstätigkeit, d. h. Seelsorge, Katechese usw. unbedingt brauchten, sodann auch die Novizen schon aus dem Grunde, um ihre etwaige freie Zeit in bester Weise ausfüllen zu können (Epp. Nad. IV, p. 329). Sie bildete also in diesem Falle ein Stück Probation. Aber auch sonst finden wir die Übung in der deutschen Sprache während des Noviziates betont, so z. B. in dem Gutachten der rheinischen Provinz über den Studienentwurf von 1586 (B. Duhr s. J., Geschichte p. 256). In den übrigen Ordensprovinzen seines Visitationsgebietes beobachtet Nadal das gleiche Verfahren: wie in der gallischen Provinz (MP. s. J. p. 701), so im Löwener Kolleg (a. 1567/68): ‚*Detur opera per provincialem et rectorem in suo ordine, ut, qui sunt linguae gallicae in collegio, ne illam dediscant linguam, sed potius illam ornent et poliant, etc.*' (Epp. Nad. IV, p. 350 f.).

Als den geeignetsten Zeitpunkt für solche Übungen hatte auch der Visitator in seinen ‚*instructiones*' (a. 1563) die tägliche Erholungszeit nach der Mittags- und Abendmahlzeit bezeichnet (Epp. Nad. IV, p. 565). Natürlich ward auch über den Gebrauch der deutschen Sprache Kontrolle geübt und für Nachlässigkeiten wurden Pönitenzen erteilt (Epp. Nad. IV, p. 336).

Während der Visitator im Jahre 1566 die Einrichtung einer besonderen Vorlesung über deutsche Sprache noch dem Provinzial überlassen hatte (Epp. Nad. IV, p. 287), setzte er selbst bereits im nächsten Jahre eine solche im Mainzer Kolleg wenigstens für die Sonn- und Festtage an (Epp. Nad. IV, p. 329). Und in der gallischen Provinz hatte er im Jahre 1568 folgende Bestimmung getroffen: 1. Die Ordensmitglieder sprechen in beiden täglichen Erholungsstunden und am wöchentlichen Rekreationstage französisch mit den Brüdern, die dieser Sprache mächtig sind. 2. Wenigstens an den Sonn- und Festtagen nimmt ein Ordensmitglied die französische Grammatik durch und hält praktische Übungen ab, bis seine Brüder sich selbst weiter helfen können (MP. s. J. p. 701). Allmählich scheint sich aber in der Stellung des Ordens zur Landessprache ein Wandel vollzogen zu haben. Denn nach den ‚*regulae pro scholaribus Societatis*', einer Studienordnung, die P. Pachtler nur teilweise in die ‚*Monumenta Germaniae paedagogica*' aufgenommen hat (MGP. I, p. 200—205, 249—263), wurde es Sitte, den studierenden Ordensmitgliedern während der täglichen Erholungszeit abwechselnd (‚*alternis recreationibus*') die Wahl zwischen der lateinischen und der Landessprache zu überlassen (MP. s. J. p. 139). Diese Freiheit gewährte ihnen Nadal auch im Dillinger Kolleg im Jahre 1566 (Epp. Nad. IV, p. 258). Dagegen war nach seinem ‚*ordo studiorum*' nur an Sonn- und Festtagen die Wahl der Sprache den Ordensmitgliedern überlassen (MP. s. J. p. 139). Doch scheint es infolge dieser Freiheit in der deutschen Ordensprovinz nicht selten der Fall gewesen zu sein, daß die Ordensangehörigen (‚*patres et fratres*') die beiden Sprachen, Latein und Deutsch, ohne rechte Ordnung anwendeten. Diesem Schwanken begegnete daher der Visitator im Ingolstädter Kolleg (a. 1566) durch die Verordnung, daß nur eine Sprache gesprochen werden dürfe (MP. s. J. p. 787).

Gegen Ende des 16. Jahrhunderts aber wurde der Gebrauch der lateinischen Sprache wieder kräftiger betont. Dieser Wandel spiegelt sich in der ‚*Ratio studiorum*' von 1586 deutlich wider. Denn sie bestimmt, daß die lateinische Sprache nicht nur im Ordenshause an sich, sondern auch im gesellschaftlichen Verkehr,

d. h. während der Erholungszeit mit Ausnahme der Festtage und Ferien gebraucht werden solle (MGP. II, 169 n. 7). Die schärfere Betonung unterstützte der Zensor und Bußübungen: *‚Instituendi videntur eius rei Censores et poenitentiae, ut earum frequentia prope quotidiana Nostros in officio contineat, eosque non solum a sermone vulgari avocet, sed a barbara quoque latinitate, quam affectare videntur interdum‘* (MGP. II, 169 n. 7). Diese Verordnung galt *‚in collegiis Transalpinis‘*. In den anderen Ordensprovinzen — man denke nur an Deutschland — konnte dagegen um der Mission und des persönlichen Verkehrs willen die Kenntnis der Landessprache nicht entbehrt werden. Aber die Aufgabe des Prinzipes mußte doch begründet werden: in jenen Ländern erschiene der Gebrauch der lateinischen Sprache wegen ihrer Schwierigkeit als ein kaum erträgliches Joch (MGP. II, 170). Wir werden nicht irre gehen, wenn wir die Gründe für die neue Wertung der lateinischen Sprache in folgenden Punkten suchen: 1. Die wachsende Ausbreitung des Ordens machte die Notwendigkeit eines internationalen Bandes immer deutlicher. 2. Die wisssenschaftliche Ausrüstung, die der Orden erstrebte, forderte einen Anschluß an die humanistische Bewegung der gelehrten Welt. 3. Die Übereinstimmung mit der katholischen Kirche in Kultus- und Priestersprache mußte dem Orden äußerst wichtig sein. Durch die Bewahrung der lateinischen Sprache traten also die Jesuiten in bewußten Gegensatz zu den Protestanten, die durch ihre Abschaffung auch alle äußere Ähnlichkeit mit dem Katholizismus aufheben wollten (MGP. II, 170).

Die endgültige Studienordnung von 1599 spiegelt demnach das Resultat der praktischen Erfahrungen eines halben Jahrhunderts in ihrer Fassung wider, wenn sie zwar die lateinische Sprache im Ordenshause beibehält, aber für die tägliche wie wöchentliche Erholungszeit Dispens eintreten läßt und dem Provinzial freistellt, auch für diese Zeit an ihrem Gebrauche festzuhalten in d e n Gegenden, in denen sie keine Schwierigkeiten bereitete (MGP. II, 268). —

Noch einen Blick wollen wir auf die Pflege der Landes- bzw. Muttersprache unter den E x t e r n e n werfen. Ignatius von Loyola forderte von den *‚alumni‘* des *‚collegium Germanicum‘* zu Rom in den *‚leges communiores‘* den Gebrauch der italienischen Sprache, d. h. der Landessprache (M. coll. Germ. p. 95). Daß sie in der Tat fleißig geübt wurde, läßt sich schon daraus ersehen, daß zu Tisch fromme Werke in dieser Sprache vorgelesen wurden, bis sich die Jünglinge in ihr ziemlich gut und gewandt ausdrücken konnten (MGP. I, 373). Und als sich einmal in den ersten Zeiten ein Zögling weigerte, aus einem solchen Buche vorzulesen, da wurde ihm, wie wir einem Briefe Polancos im Auftrage des Ignatius an P. Leonhard Kessel in Köln entnehmen, erlaubt, nach Deutschland zurückzukehren (M. coll. Germ. p. 120). Aber diese Einrichtung war bereits nach wenigen Jahren nicht am wenigsten durch die Nachlässigkeit der Oberen in Verfall geraten. Und doch legte der Ordensstifter auf ihre Beobachtung einen so hohen Wert, weil eine gemeinsame Sprache die Jünglinge, die so verschiedenen Provinzen angehörten, in ihrem innersten Wesen miteinander verbinden sollte, und weil gerade Rom gleichsam die Wohnstätte der Religion wäre, so böte auch seine Sprache den Externen das ausgezeichnete Mittel, das ihre Herzen mit Andacht gegenüber dem apostolischen Stuhl und den Einrichtungen der katholischen Kirche erfülle. Was Wunder also, wenn der Ordensstifter jenes Gesetz in der Weise erneuerte, daß die Theologen,

Philosophen und Dialektiker, die bereits eine genügende Kenntnis der lateinischen Sprache gewonnen hatten, ein ganzes Jahr an jedem Ort und zu jeder Zeit (mit Ausnahme der Studienzeit) italienisch sprechen mußten. Alle anderen Zöglinge bedienten sich in den beiden täglichen Erholungsstunden dieser Sprache, sonst mußten sie lateinisch sprechen. Über die Beobachtung dieses Gesetzes wachten wiederum streng die ‚*syndici*': einmal war einer dem andern sein Aufpasser, sodann gab es noch für jede einzelne Kammer, in die die geistlichen Zöglinge geteilt waren (Steinhuber s. J., Geschichte II, 168), je einen Aufpasser. Wer aber die Fehlenden absichtlich nicht anzeigte, wurde genau so bestraft wie die Fehlenden selbst. Beide mußten am kleinen Tisch ihre Mahlzeit einnehmen, die nur aus Suppe und Brot mit einem einzigen Becher Wein bestand (M. coll. Germ. p. 196). Im Konvikt zu Wien gab der Visitator P. Nadal die Vorschrift: ‚*Loqui boemice omnes tempore recreationis; aliis autem temporibus, latine tantum*' (MP. s. J. p. 821). Auch für die externen Zöglinge in geschlossenen Anstalten galten die Bestimmungen, welche die ‚*Ratio studiorum* von 1586' für die Erholungszeit der Ordensangehörigen getroffen hatte (MGP. II, 169). Die endgültige Studienordnung von 1599 aber regelte fortan die Sprachenfrage. So waren, um nur ein Beispiel aus späterer Zeit anzuführen, die geistlichen Zöglinge des Kölner Priesterseminares in ihren Erholungsstunden nicht an den Gebrauch der lateinischen Sprache gebunden; war jedoch die Gefahr vorhanden, daß sie bei ihren Spielen und Unterhaltungen von der Außenwelt gehört werden konnten, dann sollten sie lateinisch sprechen (MGP. IV, 321, 16). Und wie wichtig die genaue Beobachtung dieser Maßregel den Jesuiten erschien, läßt sich daraus erkennen, daß diese Verordnung nur wenige Jahre später den Zöglingen von neuem ausdrücklich mit der Begründung eingeschärft wurde, daß der Gebrauch der lateinischen Sprache an den Plätzen, die an verkehrsreichen Straßen lägen, darum notwendig wäre, weil sie durch ihre ‚*alienis sermonibus*' bei denen keinen Anstoß erregen sollten, in deren Parochie sie einst als Geistliche wirken würden (MGP. IV, 324, 12).

Die Studierenden, die in der Stadt wohnten, genossen natürlich auch in dieser Beziehung eine größere Freiheit als ihre Kommilitonen in den geschlossenen Anstalten. Leider fehlt uns eine Einsicht in entsprechende Studienvorschriften. Aber die Art und Weise, wie die Ordensleitung diese Schülerkategorie zu behandeln pflegte, mag nur an einem einleuchtenden Beispiele aus der ‚*Ratio studiorum* von 1599' dargetan werden. Dem Rektor wird in der 12. Regel aufgetragen, daß die geistlichen Zöglinge (‚*alumni*') und die Pensionäre (‚*convictores*'), also die ‚*externi*' in geschlossenen Anstalten, die Rhetorik besuchen sollen, bevor sie sich dem philosophischen Studium widmen. Und nun heißt es von den Stadtstudenten: „. . . *Caeteris quoque externis idem suadendum, qui, si volent nihilominus aliam rationem sequi, cogendi non erunt . . . .*' (MGP. II, 270). Niemand dürfte sich demnach wundern, wenn er einer ähnlichen Bestimmung über die Sprachenfrage begegnen sollte.

Literatur.

a) Quellen: 1. *Monumenta paedagogica Soc. Jesu, quae primam Rationem Studiorum anno 1586 editam praecessere. Matriti 1901* = MP. s. J. — 2. *Monumenta Germaniae paedagogica*. Bd. II, V, IX, XVI. Berlin 1887, 1889, 1890, 1894 = MGP. I . . . — 3. *Epistolae*

P. Hieronymi Nadal Societatis Jesu ab anno 1546 ad 1577 nunc primum editae et illustratae a Patribus eiusdem Societatis. Tomi IV. Matriti 1898, 1899, 1902, 1905. Hier benutzt: *Tomus IV = Epp. Nad. IV.* — 4. Hansen, Joseph, Rheinische Akten zur Geschichte des Jesuitenordens 1542—1582. Bonn 1896 = Rh. Akt. — 5. *Litterae quadrimestres . . . Tom. I—IV. Matriti 1894, 1895, 1896, 1897.* Hier verwertet: *Tom. I = LQ. I.* — 6. Braunsberger, Otto, S. J., *Beati Petri Canisii, Soc. Jes., Epistulae et Acta. Voll. 4. Friburgi Brisgoviae 1896, 1898, 1901, 1905.* Hier verwertet: *Voll. I, III = Epp. Can.* — 7. *Cartas de San Ignacio de Loyola . . . Tomos VI. Madrid 1874 ff.* Hier: *Tom. III (1877), VI (1889) = Cartas.* — 8. *Chronicon Societatis Jesu. Tom. I—VI. Matriti 1894 ff. Hier: Tom. III (1895) = Chron. s. J.* — 9. *Institutum Societatis Jesu. Voll. 3. Florentiae 1892, 1893 = Inst. s. J.* — 10. *Epistulae . . . Claudii Jaii (Mon. hist. S. J.) Matriti 1904 = Epp. Jaii.* — 11. *Monumenta quae spectant primordia Collegii Germanici et Hungarici collecta et illustrata a Friderico Schroeder S. J. Romae 1896 = M. coll. Germ.* —

b) Darstellungen: 1. Friedrich Paulsen, Die Geschichte des gelehrten Unterrichts, 2 Bde., 2. Aufl., Leipzig 1896, 1897 = Fr. Paulsen. — 2. Adolf Matthias, Das höhere Knabenschulwesen in: Die Kultur der Gegenwart, Teil I, Abt. 1. Berlin und Leipzig 1906 = A. Matthias. — 3. Friedrich Meyer, Der Ursprung des jesuitischen Schulwesens, ein Beitrag zur Lebensgeschichte des hl. Ignatius. Diss. philos. Berlin. Gräfenhainichen 1904 = Fr. Meyer. — 4. Bernhard Duhr S. J., Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu. Freiburg i. Br. 1896 = B. Duhr s. J., Studienordnung. — 5. Bernhard Duhr S. J., Geschichte der Jesuiten in den Ländern deutscher Zunge im 16. Jahrhundert. Freiburg i. Br. 1907 = B. Duhr s. J., Geschichte. — 6. Graf Paul von Hoensbroech: 14 Jahre Jesuit. Teil I. Leipzig 1909 = v. Hoensbroech. — 7. Steinhuber, Andreas, Cardinal, s. J., Geschichte des Collegium Germanicum Hungaricum in Rom. 2 Bde. Freiburg i. Br. 1895 = Steinhuber s. J., Geschichte. — 8. Th. Specht, Geschichte der ehemaligen Universität Dillingen (1549—1804) . . . Freiburg i. Br. 1902 = Th. Specht. — 9. Genelli-Kolb s. J., Leben des hl. Ignatius von Loyola. Wien 1894 = Genelli-Kolb s. J. — 10. Hermann Stoeckius, Forschungen zur Lebensordnung der Gesellschaft Jesu im XVI. Jahrhundert. 1. Ordensangehörige und Externe. München 1910 = H. Stoeckius, Forschungen. —

Nordhausen. Hermann Stoeckius.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechung:

Lehrbücher der englischen Sprache.

Hausknecht, Emil, The English Student. 10. Auflage. Berlin 1909. Wiegandt & Grieben. IV u. 366 u. 144 S. 3,60 M.

Reichel, Curt, und **Blümel, Magnus,** Kurzgefaßtes Lehrbuch der englischen Sprache. Breslau 1908. Trewendt & Granier. VI u. 268 S. M. 2,50 — Lehrgang der englischen Sprache. Lesebuch für die oberen Klassen. ib. 1908. VIII u. 318 S. 3 M.

Kleinschmidt, Max, Wissenschaftlicher Lehrgang der englischen Sprache. Mit Vorwort und Einleitung für Lehrer und Autodidakten. Hannover 1910. Dr. Max Jänecke. XXXIII u. XIII u. 372 S. 4,80 M.

Wershoven, F. J., Hauptregeln der Englischen Syntax. Mit einem Anhang: Synonyma. 4. Auflage. Trier 1910. Jacob Lintz. 40 u. 7 S. 0,60 M. — Zusammenhängende Stücke zum Übersetzen ins Englische. 5. Auflage. ib. 1910. 163 S. 1,60 M.

Dammholz, R., Englisches Lehr- und Lesebuch. Zweiter Teil: Band I: Grammatik. 3. Auflage. Hannover-List, Berlin 1910. Carl Meyer. XV u. 279 S. 3 M.

Gesenius, F. W., Englische Sprachlehre, neu bearbeitet von E. Regel. Ausgabe für höhere Mädchenschulen. 8. Auflage. Halle 1910. Gesenius. X u. 433 S. 3,50 M.

Büttner, Rosalie, Lese- und Lehrbuch der englischen Sprache in Anlehnung an die direkte Methode. I. Teil. Leipzig 1908. Roth & Schunke. 207 u. 43 S. 2,65 M. — II. Teil. 1908. 235 u. 39 S. 3,55 M.

Cliffe, Arthur und **Schmitz, A.,** Lehrbuch der englischen Sprache für Mittelschulen und verwandte Anstalten. Frankfurt a. M. 1910. Moritz Diesterweg. X u. 296 S. geh. 2,60 M.

Ohlert, Arnold und **John, Luise,** Englisches Lesebuch für die oberen Klassen der höheren Mädchenschulen. 2. Auflage Hannover-List, Berlin 1910. Carl Meyer. VI u. 215 S. 2,40 M.

Glatzer, J., English Compositions, Letters and Outlines of Compositions. Halle 1909. Gesenius. VIII u. 246 S. 3,60 M.

Schmitz, Heinrich, Englische Synonyma. 3. Auflage. Gotha 1908. F. A. Perthes. VI u. 99 S. 1,20 M.

Kröher, Paul, Amusing Studies in English. Stuttgart 1909. W. Violet. IV u. 101 S. 1,10 M.

Vom English Student, der bereits im 6. Bande dieser Monatschrift von dem kürzlich verstorbenen Direktor des Realgymnasiums des Johanneums in Hamburg, Herrn Prof. Dr. Tendering, kurz besprochen ist, liegt jetzt die zehnte Auflage vor. Das Ziel des Lehrbuches ist, wie Hausknecht in dem Beiworte sagt, die Einführung in die Sprache, in das Leben und die Einrichtungen des heutigen englischen Volkes, sowie in die Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung der jetzt den Erdball umspannenden, in England, Nordamerika, Australien, Indien und den Kolonien vertretenen englischen Kulturwelt. Daß damit nicht zuviel gesagt wird, ist von den berufensten Vertretern bestätigt worden. Das 1894 zuerst erschienene Unterrichtswerk ist so bekannt, daß ich mich wohl darauf beschränken kann, die wichtigsten Änderungen anzuführen, die die vorliegende zehnte Auflage von ihren Vorgängerinnen unterscheidet. Am wenigsten ist gebessert an den Sketches, Compositions und den deutschen Übungsstücken.

Die systematische Grammatik hat eine wesentliche Bereicherung erfahren. Ganz umgestaltet ist die Einleitung; ihr Umfang ist verdreifacht worden. Hervorzuheben sind in ihr die Vereinfachung der Aussprachebezeichnung, die jetzt fast ganz der Umschrift in dem *Oxford English Dictionary*, „wohl dem großartigsten Wörterbuche der Welt, dem *standard word-book* der großen englischen Kulturgemeinschaft" gleicht, und die Übersichten über die englischen Laute.

Auch in den übrigen Teilen des Buches ist überall die bessernde Hand zu spüren. Ich erwähne noch als neu hinzugekommen die Melodien einiger Lieder und im Supplement eine ausgezeichnete Zusammenstellung von „*some current class-room phrases*" (S. 275—78), eine Anleitung zur Abfassung von Briefen und am Schluß Rätsel u. dgl. Die „*Leading Dates of English History Classified*" sind bis zum Herbst 1907 (Besuch unseres Kaisers in England) weitergeführt.

Das Werk, dem vor kurzem *The English Scholar*,*) eine Sonderausgabe für die oberen Klassen höherer Lehranstalten (besonders der Gymnasien), zur Seite gestellt worden ist, kann in jeder Weise als *up to date* bezeichnet werden.

Sehr brauchbare Arbeiten sind auch die Lehrbücher von Reichel und Blümel. Das Kurzgefaßte Lehrbuch der englischen Sprache ist, so heißt es im Vorwort, besonders für Gymnasien bestimmt, die das Englische obligatorisch einzuführen beabsichtigen. Die 24 englischen Lesestücke des ersten und zweiten Teils behandeln wichtige Ereignisse der englischen Geschichte bis zu den Burenkriegen. Im dritten Teil finden wir längere und schwierigere Stücke, die dem Primaner einen Einblick in „einige Seiten des englischen Lebens" gewähren sollen, wie *The Growth of the English Constitution* (Freeman), *The Duties of English Citizenship* (Lord Rosebery), *Some Glimpses of London* (Sommerville), *A Cambridge Boatrace* (Kingsley). Der vierte Teil enthält 20 Gedichte, mit deren Auswahl man sehr wohl zufrieden sein kann.

*) Vgl. IX, S. 515 die Abhandlung von Rohs „Zum englischen Unterricht an Gymnasien".

Die deutschen Übungsstücke schließen sich sämtlich an die fremdsprachlichen Texte an, wodurch die Beigabe besonderer Übersetzungshilfen vermieden wird. Auch die kurzen Beispielsätze der auf 100 Seiten sehr übersichtlich eingerichteten Grammatik sind zum größten Teil den englischen Stücken entnommen.

Während in dem nach Lektionen geordneten Wörterverzeichnis zum ersten Teil eine volle phonetische Umschrift zu jeder Vokabel gegeben wird, fehlt diese im alphabetischen Wörterbuch fast gänzlich. Es wäre m. E. angebracht, auch hier mindestens die Aussprache der betonten Vokale zu bezeichnen.

Das „Lesebuch" bildet den Abschluß des im Jahre 1905 erschienenen und in dieser Monatschrift besprochenen „Lehrganges der englischen Sprache". Da es lediglich für die oberen Klassen bestimmt ist, so sind Fabeln, Anekdoten und andere leichte Stücke, wie man sie in allen Lesebüchern findet, nicht aufgenommen worden. Das Buch soll nicht etwa die Schriftstellerlektüre ersetzen, sondern vielmehr sie „stofflich ergänzen und verbinden".

Das Werk scheint mir hervorragend geeignet, in das Kultur- und Geistesleben des englischen Volkes einzuführen. Die Lesestücke sind nicht, wie das immer noch vorkommt, bunt durcheinander gewürfelt, sondern haben einen inneren Zusammenhang. Die einzelnen Gruppen der Prosastücke sind: *Britain and Great Britain; The Empire and its Commerce; The Institutions of Britain; Manners and Customs; London; the Colonies; Literature and Language; Pictures from English Life.* In der Gedichtsammlung fehlen dem Zwecke des Buches entsprechend die in fast allen Lesebüchern abgedruckten, für Mittelklassen geeigneten Gedichte.

Der Anhang enthält eine kurze Übersicht über die englische Geschichte, Anmerkungen zu den Lesestücken und Gedichten, einen Stammbaum der englischen Könige, einen kleinen Plan von London und eine Weltkarte mit den englischen Besitzungen und den großen internationalen Verkehrslinien.

Kleinschmidts Wissenschaftlicher Lehrgang der englischen Sprache unterscheidet sich ganz wesentlich von anderen Lehrbüchern desselben Gegenstandes. Das Buch ist nach den Gesichtspunkten verfaßt, die Kleinschmidt in früheren Veröffentlichungen und in der getrennt erschienenen Einleitung näher dargelegt hat. Der Lehrgang zerfällt in zwei Teile, „entsprechend der Struktur unserer Gedanken, die ja so gut wie ausschließlich aus Zweckvorstellungen und den sie begleitenden Gefühlen bestehen". In den sogenannten „Serien" sind die Zweckvorstellungen so zusammengestellt, daß der Schüler befähigt sein soll, ohne Zuhilfenahme eines Wörterbuchs die Bedeutung der Sätze zu erkennen. Aus der Einteilung der Gedanken ergibt sich, wie ferner gesagt wird, ohne weiteres die Funktion der Grammatik, die K. als die „wissenschaftliche, d. h. richtige und einheitliche Beschreibung des einer Sprache eigentümlichen Gefühlsausdrucks" definiert. Die Benutzung der Bücher denkt sich der Verfasser so, „daß der Schüler zunächst die fragliche Serie entziffert, um dann mit Hilfe der grammatischen Tabellen die Sätze zum Ausdruck der daselbst aufgezählten Gefühle umzuformen". Um dem Lehrer bei der Entzifferung der Sätze oder ihrer Umformung die Kontrolle zu ermöglichen, muß der Schüler den Sinn der Sätze entweder durch eine Gebärde, oder durch eine Erklärung in der fremden

Sprache, oder, wenn beide Mittel versagen, durch Übersetzen in die Muttersprache wiedergeben. Wenn K. gegen das Übersetzen in die Muttersprache nichts einzuwenden hat, ja es sogar für den Anfangsunterricht empfiehlt, so erklärt er ein Hinübersetzen hingegen bei der Einrichtung des Buchs für überflüssig. Beide Teile, Grammatik und Serien, sind sowohl phonetisch als auch orthographisch geschrieben, wobei ich bemerken muß, daß die Texte in Lautschrift von Druckfehlern und anderen Versehen geradezu wimmeln.

Daß die Grammatik K's. mit den üblichen Grammatiken nur wenig gemein hat, geht aus dem Gesagten wohl zur Genüge hervor. Auf Einzelheiten dieses interessantesten Teils des Buches einzugehen, ist in dieser Sammelbesprechung nicht der Raum. Was den Inhalt der Serien anbetrifft, so möchte ich zu ihrer Charakteristik einige Überschriften anführen. Ich nehme aufs Geratewohl die ersten Stücke auf Seite 3 (Beginn der Serien), 10, 20, 30, 40, 50 heraus. Sie heißen: Ich mache die Tür auf und zu; Ich ziehe mein Taghemd an; Ich esse ein Butterbrot; Ich führe meinen Hund spazieren; Dreschen; Ich gehe schwimmen. Die Seiten 58—93 behandeln alle Gebiete der englischen Verfassung, Stadtverwaltung, Gerichtsbarkeit usw., die britische Marine und Armee und die englische Kirche. Den Beschluß (20 Seiten) bilden die Erweiterungsserien. Bietet der Text also einerseits einen recht trivialen Stoff, so gehören auch andererseits die umfangreichen, bis in unwichtige Einzelheiten sich verlierenden Belehrungen über die englische Verfassung m. E. nicht in den Rahmen einer höheren Schule. Solchen Übungsstoff kann ich nicht mit dem Verfasser als „praktisch wertvoll" bezeichnen.

Das Buch enthält keine Lautlehre, sondern nur einige Bemerkungen über die Rechtschreibung und eine Übersicht über die Lautzeichen. Einen Vergleich zwischen den Lauten der beiden Sprachen (wie z. B.: *ou* in *house* lautet etwa wie *au* im deutschen Wort *Haus*), halte ich, wenn weiter nichts über den fremden Laut gesagt wird, für ziemlich bedenklich. Vor allen Dingen soll doch im Lautierkursus dem Schüler eingeprägt werden, daß die englischen Laute a n d e r s klingen als die ähnlichen der Muttersprache. Ausdrücke wie „s c h a r f e s (oder w e i c h e s) gelispeltes s" sollten in einem „wissenschaftlichen Lehrgange der englischen Sprache" nicht vorkommen. Jedem Schüler sind doch schon vom Französischen her die Bezeichnungen s t i m m l o s und s t i m m h a f t vertraut.

Ein Urteil über die praktische Verwendbarkeit des Buches, das mancher Kollege gewiß mit Interesse lesen wird, darf man wohl, wenn es sich nicht völlig mit dem des Verfassers deckt, nicht abgeben; denn er sagt ja, daß er keine Ansichten, sondern nur Selbstverständlichkeiten vorträgt und alle seine Behauptungen in der Einleitung auf die Form „wenn's regnet, wird's naß" reduziert hat. Der Berichterstatter bekennt bescheiden, daß sein Wissen Stückwerk ist, wenn er in der „Einführung" die Worte liest: „Ich kann nichts dafür, daß der Rezensent bei der Erschaffung der Welt nicht konsultiert wurde, und daß nun vieles ganz anders ausgefallen ist, als es in seinem Kollegheft steht; es hat daher nicht den geringsten Zweck, Beschwerden darüber an meine Adresse zu richten."

D i e H a u p t r e g e l n d e r e n g l i s c h e n S y n t a x (4. Auflage) von W e r s h o v e n geben auf 40 Seiten das für höhere Lehranstalten Notwendige.

Bei der Abfassung war dem Verfasser kurze und klare Übersichtlichkeit die Hauptsache. Im Anhang sind 47 Gruppen Synonyma ohne Beispiele zusammengestellt.

Das zur Syntax gehörige Übungsbuch enthält in drei Abschnitten zusammenhängende Texte, die vorwiegend England und die englische Geschichte berücksichtigen. Daß das Buch bereits in 5. Auflage erschienen ist, darf wohl als ein Zeichen dafür angesehen werden, daß es sich einen Kreis von Freunden erworben hat. Seit der ersten Auflage (1885) hat das Buch nur sehr geringe Änderungen erfahren. So sind am Ende des ersten Teils Briefe, im zweiten ein paar neue Stücke eingefügt worden. Der Anhang enthält Vokabeln zu den ersten beiden Abschnitten, leider ohne jede Aussprachebezeichnung. Insbesondere sind die Bücher als Hilfsmittel zur raschen Wiederholung und Einübung der Grammatik in den oberen Klassen gedacht.

Der II. Teil des Dammholzschen Unterrichtswerkes ist nach denselben Grundsätzen gearbeitet wie das im sechsten Jahrgange dieser Monatschrift besprochene Lehrbuch für die Unterstufe. Den Ausgangs- und Mittelpunkt der 18 Kapitel bildet das Lesestück. Jedes dient zur Veranschaulichung eines bestimmten grammatischen Abschnittes; ihm schließen sich auch die Übungen zum größten Teil an. Die englischen und deutschen Stücke bieten geographische und geschichtliche Bilder, Aufsätze über Englands staatliche Einrichtungen und Schilderungen von Land und Leuten. Die grammatischen Regeln bringen nur das Unerläßliche und sind knapp und bündig dargestellt. Die Übungen zerfallen in *Questions*, *Translations* und *Exercises*. „Die *Questions* sollen in diesem Buche nicht als Sprechübungen benutzt werden, sondern dienen zur Verarbeitung des grammatischen Stoffes und sollen von der Schülerin gelesen und beantwortet werden. Es kommt darum in jeder einzelnen Frage eine grammatische Erscheinung zum Ausdruck." Unter *Translations* sind zunächst nur Einzelsätze gegeben, nachher treten zusammenhängende Stücke hinzu. Die *Exercises* enthalten Anweisungen zu mündlichen und schriftlichen Übungen in der Fremdsprache. In der dritten Auflage sind längere grammatische Abschnitte durch Einfügung von Gedichten unterbrochen worden. Es steht natürlich dem Lehrer frei, ob er die reichlich bemessenen Übungen (zu jedem Abschnitt gehören allein etwa 40 Fragen!) alle oder nur zum Teil behandeln will. Nicht unerwähnt lassen möchte ich, daß die Vokabeln von den Kap. 1—11 nach Wortarten geordnet sind, denen sich noch die vorkommenden Redewendungen anschließen.

Es sei mir gestattet, für eine Neuauflage ein paar Wünsche auszusprechen. Das Übersetzungsstück „Die Stuarts und ihre Nachfolger", welches die Darstellungen aus der britischen Geschichte abschließt, führt zwar bis zum Jahre 1901; die letzten 200 Jahre werden aber in 6 Zeilen erledigt. Vielleicht ließen sich ältere Partien kürzen. Für die Schülerinnen ist es doch wichtiger, etwas von der Königin Viktoria als von der „tapferen britischen Königin" (Boadicea) zu erfahren.

Noch einen andern Punkt möchte ich zur Sprache bringen. Dem letzten allgemeinen deutschen Neuphilologentage in Zürich ist es ja leider nicht gelungen, der noch immer herrschenden Uneinigkeit auf dem Gebiete der Aussprachbezeichnung ein Ende zu machen. Der Verfasser wendet nun ein System an, das von

den gebräuchlichsten stark abweicht; so transskribiert er z. B. den betonten Vokal in *father*, *fall* und *pale* durch ȧ, â, ā. Wenn die Schüler nun später bei der Schriftstellerlektüre etwa die Zeichen ā, ō, e^{i} finden, so entsteht in ihren Köpfen eine heillose Verwirrung, die nur zur Folge haben kann, daß sie sich um die in Klammern beigefügte Umschreibung überhaupt nicht mehr kümmern. Dann wird der Lehrer — ich schweige von denjenigen Kollegen, denen alles Phonetische ein Greuel ist — große Mühe haben, das Interesse für diesen Gegenstand wieder zu beleben. Es könnte dem Buche nur zum Vorteil gereichen, wenn es diesen Übelstand recht bald beseitigte. Ich schließe hieran noch den Wunsch, daß auch die Vokabeln zu den deutschen Übungsstücken mit phonetischer Umschrift versehen werden.

Diese Einzelausstellungen sollen aber dem Gesamtwert des Dammholzschen Buches, das ein erfreuliches Erzeugnis genannt werden kann, keinen Abbruch tun.

Die für Mädchenschulen bestimmte Englische Sprachlehre von Gesenius liegt nunmehr in 8. Auflage zur Besprechung vor. Die Schülerinnen werden durch zusammenhängende Lesestücke in die englische Sprache eingeführt. Auf die englischen Stücke folgt in jedem der 30 Kapitel eine Zusammenstellung der induktiv gewonnenen Regeln. Zur Einübung des Sprachstoffes dienen die *Exercises*, d. h. Fragen und zusammenhängende Übersetzungsstücke (zuweilen auch Einzelsätze), die sich an den englischen Text anlehnen. Ferner enthält das Buch ein Wörterverzeichnis, ein Register und einen Anhang mit Gedichten und Liedermelodien.

Das zu verarbeitende Material (433 Seiten) ist so umfangreich, daß für Schriftstellerlektüre nicht allzuviel Zeit übrig bleiben kann. Inhaltlich bringen die Lesestoffe mancherlei Brauchbares, besonders viele Bilder aus Englands Vergangenheit. Über die neuere Geschichte Englands, seine Verfassung, seine Kolonien usw. werden die Mädchen allerdings kaum belehrt.

Die *Specimens of English Poetry* bieten aus älterer Zeit hauptsächlich einen Teil von Chaucers Prolog zu den *Canterbury Tales* („aufgenommen, weil in Baden erwünscht") und Szenen aus Shakespeare. Im übrigen berücksichtigt die von Frl. Drach in Karlsruhe herrührende Zusammenstellung vor allem Byron, der mit Bruchstücken aus *Childe Harold's Pilgrimage* — das Abschiedslied ist für den Gebrauch an Mädchenschulen um 1 Strophe gekürzt worden — und *Manfred* vertreten ist, ferner Longfellow und Tennyson.

Die neue von Regel besorgte Auflage unterscheidet sich in vielen Punkten von der früheren. So sind die Regeln enthaltenden Stellen nur noch in den Texten und Übungsstücken des elementaren Teils durch Fettdruck hervorgehoben. Den „unregelmäßigen" Verben sind einige Bemerkungen über Lautverschiebung angeschlossen. Die früher im Buche verstreuten Gedichte sind in den Anhang verwiesen. Auch die übrigen Teile der Sprachlehre sind einer sorgfältigen Bearbeitung unterzogen. Im Vorwort wird noch besonders darauf aufmerksam gemacht, daß das Buch die ganze Grammatik enthält. Für neunklassige Mädchenschulen ist es auf drei, für zehnklassige auf vier Jahre berechnet.

Noch bedeutend umfangreicher als die Sprachlehre von Gesenius-Regel ist das 1908 in zwei Bänden erschienene Lese- und Lehrbuch von Rosalie

Büttner. Schon diese beiden Teile sind zusammen etwa 450 Seiten stark; rechnet man auch nur 200 Seiten für den angekündigten — mir nicht vorliegenden — dritten Teil hinzu, so steht man bei der Frage, wie dieser Stoff in drei (oder vier) Jahren bewältigt werden soll, vor einem Rätsel.

Der Verfasserin Ziel ist gewesen, in den Lesestücken die verschiedensten Seiten englischen Wesens zu schildern. „Dieser Gedanke verbindet die zahlreichen einzelnen, sehr verschiedenartigen Lesestücke zu einem zusammenhängenden Ganzen." Der Inhalt ist wirklich recht bunt. Dazu machen sich Kinderreime und Kindergeschichten, Fabeln und Anekdoten, die ja zum Teil ganz niedlich sind, so breit, daß wertvollere Stoffe ganz in den Hintergrund gedrängt werden. Lautlehre sowie Regeln und Aufgaben sind in der Fremdsprache abgefaßt. Beiden Büchern sind deutsche Übungsstücke, dem zweiten außerdem noch Karten und gute Ansichten von London und Umgebung in einer Tasche beigegeben.

Für Mittelschulen und verwandte Anstalten bestimmt ist das Lehrbuch von Cliffe und Schmitz, die gemeinsame Arbeit eines Engländers und eines Deutschen. In 36 methodisch geordneten Abschnitten entwickelt sich die Spracherlernung aus innerlich zusammenhängendem Lesestoff. Im ersten Teil ist die Grammatik räumlich den Texten angeschlossen; im zweiten Teil dagegen sind die wichtigsten Regeln auf etwa 50 Seiten systematisch dargestellt. Die verschiedenen Übungen und Aufgaben sollen, ohne für den Lehrer verbindlich zu sein, zum freien mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache anleiten. Den Übersetzungsübungen ist nur ein geringer Raum angewiesen, sie lehnen sich eng an die englischen Musterstücke an.

Ein Hauptvorzug des Buches ist der fast immer gediegene Inhalt der englischen Stücke. Abgesehen von den ersten Lektionen (*School and Surroundings*) werden vorwiegend englische Stoffe zugrunde gelegt. Frisch geschriebenen geschichtlichen Erzählungen folgt eine interessante Darstellung heutiger englischer Kulturverhältnisse. Das Verkehrsleben sowie Handel und Industrie kommen dabei vorzugsweise zu ihrem Rechte. Druck und Ausstattung tragen mit dazu bei, das Buch zu einem recht brauchbaren Hilfsmittel für den englischen Unterricht zu machen.

Auf ein kleines Versehen sei noch aufmerksam gemacht. Vom 33. Abschnitt an sind die Hinweise auf die betreffenden Paragraphen nicht richtig angegeben. Es hat dies wohl seinen Grund darin, daß ein Kapitel über reflexive Verben zwischen § 27 und 28 fortgelassen worden ist.

Das Lesebuch von Arnold Ohlert und Luise John ist, wie im Vorwort gesagt wird, als Übergang zur Schriftstellerlektüre, aber auch zur Benutzung neben derselben gedacht. Die drei Gruppen (*Historical Sketches, Country and People, Tales in Prose and Poetry*) tragen aus guten Schriftstellern ein für Mädchen geeignetes Bildungsmaterial zusammen. Man kann die Auswahl der Stücke, die vor allem die Kenntnis des geschichtlichen und modernen englischen Lebens vermitteln sollen, im allgemeinen billigen, wenn man auch, wie es wohl natürlich ist, diesen oder jenen Wunsch gern berücksichtigt gesehen hätte. So wäre es gewiß manchem willkommen, wenn noch einige Aufsätze über neueste englische Geschichte und die Entwicklung des britischen Weltreichs eingeflochten

würden. Wenn Ohlert im Vorwort als eine Hauptaufgabe des Lesebuchs die Aneignung des modernen englischen Sprachschatzes bezeichnet, so vermißt man Ausdrücke wie Telephon, drahtlose Telegraphie, Luftschiffahrt u. dgl. m.

Beigegeben sind noch einige Lieder und ein ausführliches, die Eigennamen aber nicht enthaltendes Wörterverzeichnis. Auf Aussprachebezeichnung ist ganz verzichtet worden. Den Text ziert eine Reihe von guten Abbildungen.

Die English Compositions von J. Glatzer sind ein brauchbares Hilfsbuch für Knaben- und Mädchenschulen. Die Themata der 49 Aufsätze des ersten Teils sind sämtlich der englischen Literatur entnommen. Es folgen im zweiten Teil Briefe, die im allgemeinen das Ergebnis des internationalen Briefwechsels darstellen. Alle sind von deutschen Mädchen geschrieben und berühren fast nur deutsche Verhältnisse. Was ihre Kameradinnen jenseits des Kanals Schönes zu erzählen wissen, erfahren wir leider nicht, außer daß natürlich manchmal auf ihre Äußerungen Bezug genommen wird. Daß der Inhalt eines Briefes sich vom Trivialen ganz freihält, wird niemand verlangen. Aber es geht doch wohl etwas zu weit, wenn das Großreinemachen im Frühling (S. 178) zum Gegenstand einer ausführlichen Besprechung gemacht wird. Der dritte Teil enthält 50 Dispositionen, die sich auf geschichtliche, literarische und andere meist inhaltlich wertvolle Stoffe beziehen. Auf S. 218 finden wir eine Disposition zu Chaucers „*Nonne Preestes Tale*". Dies ist die lustige Fabel vom Hahn (Chanticler), der vom Fuchsen überlistet wird, sich aber durch seine Schlauheit wieder befreit. Man sieht, es ist auch für diejenigen gesorgt, welche glauben, ihren Zöglingen die Literatur des Mittelalters nicht ganz vorenthalten zu dürfen. Die Sprache in diesem Buche ist einfach und im allgemeinen von stilistischen Unebenheiten frei. Einige Aufsätze möchte man wohl etwas knapper gefaßt wissen. Für eine Neuauflage möchte ich der Verfasserin eine sorgfältige Nachprüfung der Zitate empfehlen. Im ersten Aufsatze allein habe ich vier Ungenauigkeiten bemerkt.

Die Synonymik von Schmitz soll nur Schulzwecken dienen. Aus diesem Grunde hat der Verfasser nur diejenigen Synonyma geboten, deren Kenntnis für den Abiturienten eines Realgymnasiums oder einer Oberrealschule ihm wünschenswert erscheint. Das Büchlein behandelt 206 Gruppen, die nach der deutschen Grundbedeutung alphabetisch geordnet sind. Die Erläuterungsbeispiele sind meist aus Schulschriftstellern gesammelt. Wenn der Schüler so alle Augenblicke auf Bekanntes stößt, so kann dies dem leichteren Verständnis nur förderlich sein. Ein Wörterverzeichnis stellt auf wenigen Seiten die in den Beispielen vorkommenden Vokabeln zusammen, deren Bedeutung oder Aussprache dem Schüler etwa Schwierigkeiten bereiten könnten. Den Beschluß bildet, wie in fast allen Synonymiken, ein Register der behandelten englischen Wörter. Das handliche kleine Werk kann sehr empfohlen werden.

Kröhers englisches Parallelwerk zu dem im gleichen Verlage erschienenen französischen Büchlein (Eberle, *Amusements dans l'étude du français*) wird allen denen willkommen sein, die ihren Schülern bisweilen „ein paar vergnügte, aber zugleich lehrreiche Minuten" bereiten oder in einem englischen Kreise an Gesellschaftsspielen teilnehmen wollen. Die meisten Lehrbücher enthalten allerdings auch Ähnliches; aber bei Kröher findet man Rätsel, Zungenbrecher, Spiele, Sprich-

wörter, Zitate und Stammbuchverse in großem Umfange zusammengestellt. Besonders unter den *Riddles and Conundrums* wird allerlei Amüsantes geboten. Es ist mir aufgefallen, daß die *Outdoor games* so kurz behandelt sind. Überdies befinden sich unter den fünf beschriebenen Spielen drei deutsche. Gerade in England sind aber Spiele im Freien bei jung und alt außerordentlich beliebt; und jeder Deutsche, der einmal an einem englischen Gartenfest, Picknick oder dgl. teilgenommen hat, ist erstaunt über die schier unerschöpfliche Fülle von Belustigungen, die man da drüben kennt. Es wäre nicht nur für Gesellschaften, sondern auch für unsere Schüler mit Freuden zu begrüßen, wenn gerade diesem Gegenstande eine etwas eingehendere Behandlung zuteil würde.

Hamburg. Hermann Wächter.

b) Einzelbesprechungen:

Pliwa, Ernst, jun. Österreichs Mittelschulen (Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen) 1865/66 bis 1905/6. Statistisch-graphische Studie, nach amtlichen Quellen bearbeitet. Mit 37 Tafeln. Wien 1910. Alfred Hölder. 39 S. kart. 6,80 M.

Eine sehr interessante Zusammenstellung, aus der der Entwicklungsgang des österreichischen Mittelschulwesens innerhalb eines Zeitraums von 41 Jahren ersichtlich ist und das Auf- und Abwogen der Strömungen, das schließlich zugunsten der Gymnasien und Realschulen abläuft und zuungunsten der Realgymnasien. Den stärksten Besuch weist am Abschluß der 41 Jahre noch immer das Gymnasium auf.

Berlin. A. Matthias.

Matthias, Adolf, Wie werden wir Kinder des Glücks? München 1910. Becks Verlag. Dritte, stark veränderte und erweiterte Auflage. 250 S. kl. 8°. geb. 4 M.

Weder des Verfassers Buch „Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin?“ noch das vorliegende „Glücksbuch“ ist bis jetzt in dieser Monatschrift angezeigt worden. Jenes ist bereits in 7. Auflage erschienen und hat bei Eltern und Lehrern soviel freudige Anerkennung gefunden, daß ich von einer weiteren Empfehlung hier absehen darf, dem zweiten aber, das jetzt in 3. Auflage stark verändert und erweitert erschienen ist, möchte ich einige Worte widmen. Doch warum sind diese Bücher bisher in dieser „Monatschrift“ nicht besprochen? Nun, weil sie eben von dem Herausgeber geschrieben sind und, wie er meint, „der Redakteur bescheiden sein soll“. Da habe ich denn die Initiative ergriffen und schicke ihm die nachfolgende kurze Besprechung zu, hoffend, daß er sie nicht zurückweist. Aber gehört denn die Anzeige eines solchen Buches, das sich eine „weltliche Familienpostille“ nennt, eine „Art von philosophischem Hausbuch, das nach dem Werktage, wenn die Sonne und die Arbeit zur Rast geht und die Ruhe des Abends kommt, den Lebensüberdruß mildert und freundlichen Träumen sowie erquickendem Schlafe den Weg bereitet und neuen Mut schafft für die Arbeit des kommenden Tages“, gehört sie in eine Fachschrift für höhere Schulen? Ich meine doch! Wer bedarf in seinem Beruf und nach des Tages Arbeit mehr der Sammlung

geistiger Glückswerte, damit er den Glauben an Menschenglück und Seelenfrieden in der Welt der Sorgen und Mühen in sich festige und seine Seele mit Glücksgedanken fülle zu seinem und andrer Segen, als der Lehrer? — Selbsterlebtes und Selbsterstrebtes gibt der Verfasser in schlichter und ansprechender Darstellung und entwickelt vor uns ein reiches Seelenleben, indem er dartut, wie der Mensch in allen Beziehungen und Lagen des Lebens sich von Unglücksgedanken freihalten und Glücksgedanken gewinnen kann. Da kommt zur Sprache Glück und Politik, Glück und Besitz, Glück und Arbeit, auch Glück und Dienstboten, Glück und Leid, Glück und Tod. Gar schön sind die Abschnitte über Glück und Familie, Glück und Natur, worin ein tiefes und warmes Fühlen und Empfinden sich ausspricht, schön und hoffnungsfreudig wird in „Glück und Glaube" die Kraft des Glaubens S. 225 f. als „eine köstliche Mitgift des Glückes" geschildert, wozu ich noch S. 243 aus „Glück und Tod" ergänzend hinzuziehen möchte. Andre, wie „Glück und Mode" und „Glück und Reisen", sind von einem köstlichen Humor erfüllt, mit dem man sich auch Torheiten und Widerwärtigkeiten für sein Empfinden beglückend gestalten kann. Und das ist es ja, was uns an dem Buche so besonders anspricht und es uns so wertvoll macht, daß mit dem klaren Erfassen und Durchschauen aller Lebensverhältnisse sich ein warmes und teilnehmendes Herz für alle Leiden, Sorgen, Unvollkommenheiten und Torheiten des Lebens — die Grundlagen des Humors — sowie ein gesunder, lebensfreudiger Optimismus und idealer Sinn verbindet, der aus der Misère des Lebens den Blick emporrichtet zu den bleibenden und ewigen Gütern. Vieles wird behandelt: kulturgeschichtliche, religiöse, soziale, politische und pädagogische Fragen; manches schöne Geschichtchen, manches schöne Dichterwort ist der Darstellung eingeflochten, sehr viele Sätze ließen sich als wertvolle Sentenzen herausschneiden. Wie schön ist die Charakteristik Bismarcks auf S. 186 als eines Idealbildes allgemeiner Bildung und des Glücks, das sie ein- und ausatmet. Doch man muß das Buch durchlesen. Gar viel kann es dem Lehrer zur Bereicherung seines Wissens, zur Läuterung seines Urteils, zur Veredelung seines Herzens, zur Hebung seiner Lebensfreude und Berufsfreudigkeit bieten zum Segen für ihn selbst seinen Unterricht und seine Schüler; denn was ist schadenbringender als ein pessimistisch gerichteter, griesgrämlicher Lehrer, bei dessen Erscheinen sich ein Meltau auf die Herzen der Kinder legt! *Si laeti magistri, laeti pueri.* Die Schüler mögen dann auch ihrerseits, wenn sie eine gewisse Reife erlangt haben, sich in dieses Buch hineinlesen, daß es sie zu Glückskindern erziehe.

Kassel. Fr. Heußner.

Oeser, H. und **Jenner, G.,** Kunst und Künste. Aufsätze über das Schöne, die Kunst und die Künstler, die bildenden Künste und die Musik. Leipzig 1909. Dürrsche Buchhandlung. 2. durchgesehene Auflage. 206 S. 8°. geb. 1,80 M.

Diese mit feiner Hand aus den besten Namen älterer, neuerer und neuester Zeit zusammengestellte Chrestomathie bildet den XVI. Band von Dürrs Deutscher Bibliothek für den deutschen Unterricht an Lehrer- und Lehrerinnen-Seminaren, soll aber, wie die Herausgeber im Vorwort sagen, in erster Linie ein Hausbuch sein, dessen Anregungen im „Unterrichtsgespräche" fortgeführt und vertieft werden sollen. Daß es, damit die an sich wünschenswerte Vielseitigkeit in den Anschauungen

der zu Worte kommenden Verfasser in den Köpfen der jugendlichen Leser keine Verwirrung stiftet, einer äußerst sachkundigen und geschickten Unterrichtsführung bedarf, leuchtet ein. Auch in den Händen der Primaner unserer höheren Schulen könnte das Buch viel Nutzen stiften und dürfte daher zur Anschaffung für die Schülerbibliothek zu empfehlen sein, nur vermißt man vielleicht für diesen Zweck bei den bildenden Künsten noch den einen oder andern Abschnitt über plastische Werke der griechischen Blütezeit, Laokoon allein genügt heute doch wohl nicht mehr, wo wir einen Hermes des Praxiteles haben. Die Musik ist reichlich bedacht, ausgiebige, alphabetisch geordnete Namen- und Sacherklärungen erleichtern die Benutzung.

Düsseldorf. Paul Brandt.

Braasch, A. H., Stoffe und Probleme des Religionsunterrichts. Leipzig und Berlin 1909. B. G. Teubner. V u. 232 S. 2,40 M.

Ein heißer Kampf ist gegenwärtig um den evangelischen Religionsunterricht entbrannt. Manch übertrieben schroffes Urteil, manche radikale Forderung kann man darin vernehmen. Um so sympathischer berührt uns das vorliegende Werk, das mit maßvoller Kritik an den gegenwärtigen Betrieb des Religionsunterrichtes herantritt und sich mit seinen Vorschlägen nicht ins Uferlose verliert. Der Verfasser rechnet mit dem gegebenen Lehrstoff. Er weist uns einen Weg, die damit verknüpften Schwierigkeiten zu überwinden. Zu diesem Zwecke gibt er neben allgemeinen Vorschlägen eine Einzelauslegung voll neuer Gesichtspunkte, die nicht zur mechanischen Anwendung geeignet ist, aber dem denkenden Lehrer eine Fülle von Anregung bieten wird. Unbedingte Wahrhaftigkeit und innige Wärme sind seine Hauptforderungen. Beides hängt innerlich zusammen. Wie kann man dort warme Begeisterung erwarten, wo der Lehrer unter schwerem Gewissenszwang etwas darbieten muß, was seiner Überzeugung widerspricht.

Zahlreiche Probleme bietet dem Religionslehrer zunächst das Alte Testament. Daß wir hierbei dem Entwicklungsgedanken einen weiten Raum gönnen und die Schüler frühzeitig auf die zahlreichen Anthropomorphismen, die teilweise unvollkommen sittlichen Anschauungen und auf die Reste heidnischer Mantik im Alten Testament hinweisen müssen, darin werden wohl die meisten dem Verfasser zustimmen.

Bei den Erzählungen aus der Genesis soll nach Braaschs Vorschlag das Kind von vornherein auf den Standpunkt gestellt werden, daß wir es hier mit heiligen Mythen oder Volkssagen zu tun haben, Produkten einer sinnig bewegten Volksphantasie. Mag man auch diese Forderung für die mittleren und oberen Klassen als berechtigt anerkennen, so kann man doch verschiedener Meinung darüber sein, ob dieses Verfahren schon für die unteren Klassen am Platze ist. Dem Kinde, das noch nicht zwischen äußerer Einkleidung und dem sittlich-religiösen Kern unterscheidet, würden die Erzählungen leicht an innerem Wert verlieren.

Für den neutestamentlichen Unterricht stellt Braasch das hohe Ziel auf: er soll den Kindern das innere Leben Jesu verständlich zu machen suchen. Wo dieses Ziel vorschwebt, werden von selbst die Wundererzählungen zurücktreten, namentlich diejenigen, bei denen eine psychologische Vermittlung durch den Glauben

ausgeschlossen scheint. Besonders sind die krassen Wunder des 4. Evangeliums lediglich als Symbole höherer geistiger Wahrheiten aufzufassen und zu erklären. Gewiß wird man es mit Freuden begrüßen, daß hier Person und Lehre Jesu in den Vordergrund treten gegenüber den Wundern, die schon manchem den Weg zu Jesu versperrt haben; nur ließe sich auch hier die Frage aufwerfen, ob schon für den Schüler der unteren Klassen die Auffassung der Wunder als Symbole geistiger Wahrheiten verständlich ist. Bei der Behandlung der Reden werden diejenigen zusammengestellt, denen eine ähnliche Stimmung zugrunde liegt. Aus dem Leben Jesu hebt er einzelne große Momente durch sinnige Überschriften hervor.

Am größten sind die Schwierigkeiten im Katechismusunterricht. Braasch hält das Memorieren der Lutherischen Erklärungen für überflüssig. Der Unterricht darf auf keinen Fall den Charakter eines dogmatischen Systems tragen. Die Hauptstücke sind schlicht und einfach zu erklären, so daß in den Herzen Ehrfurcht und Liebe zu Gott, Wertschätzung der ewigen Güter und echte Menschenliebe erzeugt werden. Namentlich bei der Erklärung des 4. und 5. Hauptstückes ist alles zu vermeiden, was an eine zauberhafte Wirkung der Sakramente anklingt. Als Gleichnishandlungen und geschichtliche Denkmäler werden die Sakramente stets ihre hohe Bedeutung behalten.

In der Unterrichtsmethode bekämpft Braasch vor allem den einseitigen Intellektualismus. Dieser Gefahr ist der liberale Theologe mindestens ebenso sehr ausgesetzt wie der orthodoxe. Betrachtung von künstlerisch wertvollen Bildern, ein Lied, während der Religionsstunde gesungen, ein Gebet, an Höhepunkten des Unterrichts gesprochen, wird oft die Herzen tiefer ergreifen, als ein Unterricht nach allen Regeln der Herbartschen Methode.

Das Werk berücksichtigt in erster Linie den Religionsunterricht an Volksschulen, wird aber auch dem Lehrer an höheren Lehranstalten eine Fülle von Anregung bieten.

Danzig. Otto Brauckhoff.

Biese, Alfred, Deutsche Literaturgeschichte. Dritter Band. Von Hebbel bis zur Gegenwart. Mit 50 Bildnissen. Erste bis dritte Auflage. Erstes bis zwölftes Tausend. H. Becksche Buchhandlung (Oskar Beck). München 1911. VII u. 675 S. Preis in Leinw. 5,50 M., in Halbfr. 7 M.

Wenige Monate nachdem der erste Band seiner deutschen Literaturgeschichte in dritter Auflage erschienen ist, hat Biese und haben wir mit ihm die Freude, mit dem nunmehr vollendeten dritten Bande das ganze Werk abgeschlossen zu sehen. Auf einen dritten Band war anfangs nicht gerechnet; aber die Fülle des Stoffes hatte zur Teilung gezwungen. Wenn nun der Zeitraum, den dieser dritte Band umfaßt, sich in der Zahl der Jahre nahezu mit dem der im zweiten Bande behandelten klassisch-romantischen Literaturperiode deckt und hinter diesem der dritte Band in seinem Umfang nur wenig zurückbleibt, so ist dies im wesentlichen dadurch begründet, daß der Strom der deutschen Dichtung das, was ihm in den letzten fünfzig bis sechzig Jahren an Tiefe verloren ging, an Breite gewonnen hat und zahlreiche Dichter der nächsten Vergangenheit und der Gegenwart vom Ver-

fasser in den Kreis seiner Betrachtung gezogen werden mußten, über die ein abschließendes Urteil noch nicht gesprochen ist. Es braucht aber nicht gesagt zu werden, daß Bieses Urteil in diesem dritten wie im ersten und zweiten Bande von edlem und gesundem Geschmack zeugt, frei von aller Engherzigkeit, aber maßvoll und wohlwollend ist; sein Gerechtigkeitsgefühl zeigt sich besonders auch darin, daß er nicht eigensinnig auf vorgefaßter Meinung beharrt, sondern nun auch solchen Dichtern gerecht zu werden sucht, die er früher abgelehnt hat. Dies hindert nicht, daß er auch den Schwächlingen ins Angesicht leuchtet und Dichtern, denen ihre Zeitgenossen unverdiente Kränze geflochten haben, den Platz anweist, der solchen der Vergessenheit Würdigen gebührt. Auch erweist sich sein Wertmesser fast durchweg sicher und zutreffend, wohlerwogen auch da, wo man ihm beizustimmen anstehen muß. So ist mir unmöglich, seiner Ansicht über Hebbels „Herodes und Mariamne" beizupflichten. Ich finde in dem Drama nur eine mit gesuchter Tüftelei begründete Handlung und eine Entwicklung, der man nur mit gequälten Empfindungen zu folgen vermag; obendrein hängt das Tragische in dem Drama an einem einzigen Wort, das unausgesprochen bleibt. Wenn dann die Versnovelle „Die Füße im Feuer" als vielleicht die beste der kleinen epischen Dichtungen C. F. Meyers genannt wird, so mag das für die Form gelten, in welche der Dichter ein grausiges Ereignis zu kleiden verstanden hat. Daß aber der Gatte der Frau, die, weil sie ihres Mannes Aufenthaltsort nicht verraten wollte, auf mehr als scheußliche Weise hingemordet wurde, drei Jahre später den Mörder, der ahnungslos in demselben Schlosse als Verirrter einkehrt, in welchem er damals den Mord vollbrachte, bei sich aufnimmt und, obschon die Kinder den Unhold wiedererkennen, die Nacht über unter seinem Dache beherbergt, ihm am andern Morgen das Geleite gibt und sich mit den Worten „Mein ist die Rache, redet Gott!" von ihm verabschiedet, das, meine ich, ist eher unmenschlich als übermenschlich zu nennen und erscheint mir als eine Handlung, in der christliche Sanftmut und Charakterschwäche sich allzu nahe berühren. Christenpflicht verbietet die Rache, aber das Andenken an die edelmütige und selbst im Tode starke Gattin hätte es wehren müssen, das Scheusal, welches sie wie ein Teufel zu Tode quälte, gastlich aufzunehmen. Mit Recht bemängelt Biese die Überschätzung, die Fr. Wilh. Webers „Dreizehnlinden" gefunden hat; aber der Wert der lyrischen Dichtungen Webers hätte nachdrücklicher betont werden dürfen, und die epische Dichtung „Goliath" hätte nicht übergangen werden sollen. Doch dies nebenbei. Bieses Buch, die Frucht mühsamen Studiums und ernster Geistesarbeit, ist im allgemeinen ein ebenso sicherer und zuverlässiger als anmutig unterhaltender Führer, dessen Worten man gerne lauscht, weil sie in gestaltungsreichem Wechsel dahinströmen wie flüssiges Gold. So reiht sich der dritte Band den beiden ersten Bänden der „Deutschen Literaturgeschichte" würdig an, und das Ganze ist ein kostbares Geschenk für das deutsche Haus, ein Familienschatz im besten Sinne des Wortes, ein wertvolles Buch, vor allem für die studierende Jugend.

Sein Urteil über die Dichtung seit dem Jahre 1848 faßt Biese mit den Worten zusammen: Düftereiche Blüten trieb die Lyrik, reife Früchte zeitigte der Roman, neue Bahnen sucht das Drama. Erfreulich ist dies Ergebnis eben nicht, welches sich auch äußerlich dadurch kennzeichnet, daß den „großen Erzählern" nicht weniger

als neun volle Bogen eingeräumt werden mußten.*) Man braucht sich nicht gerade dadurch entmutigen zu lassen, daß die ungebundene Dichtung sich vor der gebundenen in den Vordergrund gedrängt hat; aber dem nationalen und politischen Aufschwung des deutschen Volkes hat der Aufschwung in der Dichtung, „noch nicht völlig" sagt Biese milde genug, entsprochen, und auch er ersehnt den Genius, der durch die Macht der Dichtung die „Sehnsüchte" unserer Zeit zu stillen und zu erlösen vermöchte. Wie lange noch werden wir seiner harren müssen?

Koblenz. Jos. Buschmann.

Wielands gesammelte Schriften, herausgegeben von der deutschen Kommission der königlich preußischen Akademie der Wissenschaften. I. Abteilung: Werke, zweiter Band. Poetische Jugendwerke, II. Teil, herausgegeben von Fritz Homeyer. Berlin 1909. Weidmannsche Buchhandlung. 495 S. 9 M. II. Abteilung: Übersetzungen. Zweiter Band. Shakespeares theatralische Werke. Dritter, vierter und fünfter Teil herausgegeben von Emil Stadler 1909 ebenda. 601 S. 12 M.

In Jahrgang VIII dieser Monatschrift ist bereits über die wertvolle Ausgabe von Wielands gesammelten Schriften berichtet, deren erste Abteilung die Werke im engeren Sinne, die zweite die Übersetzungen, die dritte die Briefe enthalten soll. Es mag deshalb hier ein kurzer Hinweis auf die neuerschienenen 2 Bände aus der I. und II. Abteilung genügen, die von den poetischen Jugendwerken im wesentlichen noch die Früchte der „gottselig-seraphischen" Zeit bringen; von den Übersetzungen Shakespeares Kaufmann von Venedig, Timon von Athen, König Johann, Julius Caesar, Antonius und Cleopatra, die Irrungen, Richard II. und König Heinrich IV. ersten und zweiten Teil.

Berlin. A. Matthias.

Gesammelte Schriften von Theodor Mommsen. Siebenter Band. Philologische Schriften. Berlin 1909. Weidmannsche Buchhandlung. XI u. 825 S. gr. 8°. 20 M.

Am 1. November 1903 wurde Theodor Mommsen in einem Alter von fast 86 Jahren durch den Tod hinweggenommen. Wir erinnern uns der allgemeinen Teilnahme, mit der die Nachricht von seinem Hinscheiden aufgenommen wurde, und gern ließen wir in den mannigfachen Nekrologen, die erschienen, und besonders der Gedächtnisrede seines Schülers und Freundes O. Hirschfeld des großen Mannes Leben und Wirken noch einmal vor unseren Augen vorüberziehen. Nun ersteht er in seinen gesammelten Schriften, die seit 1904 erscheinen und von denen jetzt drei Bände juristischer Schriften vorliegen sowie zwei Bände historischer (denen noch ein dritter folgen wird)**) gleichsam neu vor uns, und als besonders wertvoll für uns Lehrer sind nun als siebenter Band die kleinen philologischen Schriften gesammelt ans Licht getreten. Ein Band von mehr denn 800 Seiten, von Prof. Eduard Norden mit großem Fleiß und großer Sorgfalt zusammengestellt.

*) Wenn unter den Erzählern Storm besonders eingehend behandelt wird und auch für die geringsten seiner Novellen Raum findet, so wird man das der Pietät des Verf., der dem Dichter persönlich nahe gestanden hat, zugute halten dürfen.

**) Auch dieser Band ist inzwischen erschienen

Recht eigentlich lebt Mommsen in diesen Schriften für uns Alten wieder auf. „Wie sucht ihr mich heim, ihr Bilder, die lang ich vergessen geglaubt". Aufsätze vom Anfang der sechziger Jahre aus dem Rheinischen Museum sowie den Abhandlungen und Monatsberichten der Berliner Akademie, mit denen wir als Studenten zu Bonn am Rhein besonders durch Fr. Ritschl und O. Jahn bekannt wurden, treten mir hier wieder frisch vor die Seele, und alles, was dieser Heros im Geistesleben in größeren und kleineren philologischen Arbeiten in seiner unermüdlich tätigen Lebensarbeit geleistet, das ist hier in einem großen Strom zusammengeflossen. Siebenundachtzig Abhandlungen schließt der Band in sich, die zwischen den Jahren 1844 bis 1898 liegen. Es war keine leichte Arbeit, sie alle aus den Zeitschriften, Jahresberichten usw. zusammenzuholen: wir haben drei Abhandlungen — und es sind dies die frühsten — aus der Zeitschrift für die Altertumswissenschaft von Bergk und Cäsar, neun aus dem Rheinischen Museum, sieben aus den Verhandlungen und Abhandlungen der Kgl. Sächsischen Gesellschaft der Wissenschaften, desgleichen acht aus den Berichten und Abhandlungen der Berliner Akademie (No. 31 erst 1904 von Hirschfeld hier veröffentlicht), siebenundvierzig aus der Zeitschrift Hermes (vom 1. Band 1866 an bis 1898), elf vereinzelt aus anderen Zeitschriften oder in Schriftstellerausgaben anderer oder selbständig erschienen, dazu auch zwei Inedita (No. 44 aus Mommsens Nachlaß und No. 57, als vergilbtes Manuskript in O. Jahns Papieren gefunden, mit dem er „in Liebe und Treue" verbunden war). — Gern hätte ich die Fundstätten, die unter den einzelnen Abhandlungen angegeben sind, zur Übersicht schon im Inhaltsverzeichnis bei jeder Arbeit gesehen. — Manche füllen noch keine Seite; von da steigen sie an bis zu Abhandlungen von 40, 50, ja 60 Seiten. Einzelne sind lateinisch abgefaßt, die meisten deutsch. Sie sind in der Weise geordnet, daß auf die weit überwiegende Zahl der *latina* die *graeca* und dann die *grammatica* folgen, innerhalb dieser möglichst in chronologischer Reihenfolge. Zwei Artikel allgemeineren Inhalts bilden den Schluß: ein Gutachten über das Unternehmen eines lateinischen Wörterbuchs (1891) und eine Besprechung der Biographie Karl Lachmanns von M. Hertz (1851). — Ein nachfolgendes und sachliches Register und ein Register der behandelten Stellen ermöglichen es, das im gegebenen Fall Gewünschte leicht zu finden.

Überall ist, wie bekannt, in Mommsens Forschung die Verbindung juristischer, historischer und philologischer Betrachtung eine so innige, daß es für die Herausgeber schwer, ja zuweilen unmöglich war, die einzelnen Abteilungen durch feste Schranken von einander zu scheiden; besonders war geschichtliche und philologische Arbeit bei ihm zu unlösbarer Einheit verbunden. So ist manches, was nahe zusammen gehört, hier getrennt worden. Die durchaus historischen und insbesondere auf die Persönlichkeiten jener Zeit gerichteten Aufsätze über Plinius und Fronto sind unter die historischen Schriften, die Untersuchungen über die Quellen des Tacitus und die *Scriptores historiae Augustae* hier unter die philologischen aufgenommen. Unter No. 11 (Zum *bellum Hispaniense*) steht nur der dritte Teil der Schrift „Zur Geschichte der cäsarischen Zeit", während die beiden ersten Teile in den historischen Schriften zum Abdruck gebracht sind. In No. 47 spricht Mommsen über das Verhältnis der *Origo gentis Romanae* zu Paulus Diaconus, worüber er ausführlicher gehandelt hat in dem Aufsatz: „Die Quellen der Longobarden-

geschichte des Paulus Diakonus." Dieser aber soll im dritten Bande der historischen Schriften zum Abdruck kommen. Alle die Arbeiten, deren sachliche Darlegungen sich eng an den Text eines Schriftstellers anschließen, sind zu den philologischen im weiteren Sinne des Wortes gerechnet und in den 7. Band gesetzt.

Die Fundstätten sind, wie oben erwähnt, unter den Abhandlungen genau angegeben, nur zu No. 17 und No. 88 Hermes 3, muß die Jahreszahl 1869 heißen. Einiges „Fehlerhafte und Beseitigte" ist nach Mommsens eigenem Wunsche nicht wieder abgedruckt, einiges Unwesentliche ausgeschieden worden. Aufgenommen ist jedoch, was nicht in allem haltbar ist, aber doch wertvolle Partieen enthält. Sorgfältig ist außer Mommsens eigenen späteren Behandlungen auch zur Berichtigung, Bestätigung, Ergänzung und Erweiterung die anderweitige neuere Literatur von Norden herangezogen; wir sehen, welche Bedeutung Mommsens Arbeiten in den betreffenden Gebieten erlangt haben und wie seine Resultate ein Gemeingut der Wissenschaft geworden sind; Hypothesen und Konjekturen von ihm sind durch spätere Funde bestätigt worden, er hat Fragen angeregt und in Fluß gebracht zu weiterer Behandlung und Forschung in einer nachfolgenden umfangreichen Literatur, und wir bewundern ihn als vorbildliches Muster philologischer Strenge, Wahrhaftigkeit und Genauigkeit. — Zahlreich sind die eigenen wertvollen Anmerkungen Mommsens, zahlreich und wertvoll auch die mit großer Sorgfalt und Literaturkenntnis zusammengestellten und in eckigen Klammern beigefügten Anmerkungen Nordens. Manches zum Verständnis Nötige ist von diesem in einleitenden Bemerkungen gegeben, die betr. spätere Literatur über die einzelnen Gegenstände oder die Fundstätten, wo solche Literatur sich zusammengestellt findet, angegeben, die verschiedensten Werke und Abhandlungen aus Zeitschriften angezogen: eine Riesenarbeit, aber schön und lohnend!

Von Schulschriftstellern, um auch das hier zu erwähnen, kommen besonders zur Behandlung Cicero, Caesar, Sallust, Livius, Horaz und Tacitus, als besonders fesselnd hebe ich heraus die Aufsätze *de Romanorum prodigiis ad Ottonem Jahnium* (No. 20), über die Literaturbriefe des Horaz (21), Trimalchios Heimat und Grabschrift (24), über die Zahl- und Bruchzeichen (80) und die Wiedergabe des griechischen Φ in lateinischer Schrift (82).

Ein stattlicher Band mit schönem Papier, sehr sorgfältigem Druck und — reichem Inhalt. Welcher Philologe die Mittel zur Verfügung hat, schaffe sich ihn an: er wird ihm eine wertvolle Bereicherung seiner Bibliothek werden. Jedenfalls gehört er nicht nur in jede Universitäts- und Landesbibliothek, sondern auch jede Gymnasialbibliothek halte ihn zur Verfügung der Lehrer bereit. „Die jetzige Generation", sagt Norden im Vorwort, „hat das Erscheinen vieler der hier vereinigten Aufsätze und den Impuls, den sie jedesmal brachten, in starkem Mitfühlen noch an sich erlebt, andre besitzen schon für sie den Zauber ehrwürdiger Vergangenheit. Daran können wir die Ehrfurcht ermessen, mit der künftige Geschlechter diese Monumente betrachten werden, vor allem die jedesmalige Jugend; denn gerade ihr war er und wird er fürderhin ein durch sein großes Beispiel wirkender strenger aber liebevoller παιδαγωγός sein, bloßer Bewunderung abhold, aber jedem ernsthaften Mitarbeiter, und sei es im Kleinsten, zu Dank und Anerkennung freudig bereit."

Kassel. Fr. Heußner.

Zweininger, A., Der lebende Homer. Eine Wiederherstellung der Gesichtszüge des lebendigen Homer auf Grund der Totenmaske. Leipzig 1909. E. A. Seemann. 52 S. und 14 Abbildungen. gr. 8°. geh. 2 M.

Der Verfasser hält die Neapler Büste wirklich und wahrhaftig für die in Marmor übertragene Totenmaske des göttlichen Sängers und führt, indem er diese angebliche Totenmaske ins Leben zurückübersetzt, das plastisch-philologische Experiment in die Kunst ein. Das Ergebnis dieses an sich immerhin interessanten Experiments, die vom Künstler geschaffene Büste des „lebendigen Homer", welche uns fünf gute Lichtbilder von verschiedenen Seiten vorführen, wirkt befremdend und in der Vorderansicht gespannt und peinlich. Und warum hält Zweininger die Neapler Büste für eine Totenmaske und nicht mit Magnus für das Idealbild eines Blinden? Weil die von Magnus aufgeführten Deformationserscheinungen der Gesichtszüge nach dessen eigner Ansicht nur teilweise mit der Blindheit in Zusammenhang ständen, also nicht für diese typisch seien. Und woher nach Zweininger die antike Vorstellung von dem blinden Homer? Nicht etwa aus dem delischen Apollohymnus, sondern — weil man im Altertum in der Neapler Büste einen Blinden sah! Grotesk wirkt auch auf dem Titelblatt der Neapler Kopf gleich dem eines Toten auf Kissen gelegt.

Düsseldorf. Paul Brandt.

Kraetsch, E. und Mittag, A., Lateinisches Wörterbuch. Berlin. Neufeld & Henius. XII, 829 u. 89 S. kl. 8°. Geb. 3 M.

Die Latein lernenden Schüler bedürfen eines lateinischen Wörterbuchs nach zwei Richtungen hin, einmal für die Lektüre der lateinischen Schriftsteller, sodann für ihre Übersetzungsübungen aus dem Deutschen ins Lateinische. Durch die großen, die gesamte Literatur berücksichtigenden Wörterbücher sich durchzuarbeiten kann ihnen nicht zugemutet werden, andrerseits ist der Gebrauch der Speziallexika oder gar der gedruckten Präparationen, wenigstens für die Vorgeschritteneren, aus mancherlei Gründen, die zu erörtern hier zu weit führen würde, vom Übel. Wünschenswert ist also ein Wörterbuch, das sich auf die in der Schule gelesenen Schriftwerke beschränkt und für die Übersetzungsübungen ins Lateinische den Sprachgebrauch der klassischen Prosa in ausreichendem Maße zur Darstellung bringt.

Das neu erschienene lateinische Wörterbuch von Kraetsch und Mittag will diesem Bedürfnis entgegen kommen und zwar, indem es innerhalb der angegebenen Beschränkung nicht bloß Vollständigkeit und Übersichtlichkeit, sondern auch wissenschaftliche Zuverlässigkeit sich zur Aufgabe macht.

Dieser Aufgabe ist es in hohem Maße gerecht geworden. Der Schüler wird bei seiner Vorbereitung auf die Lektüre kaum ein Wort vermissen. Die Orthographie berücksichtigt die neueren Forschungen. Die Quantität ist nach Marx sorgfältig vermerkt, indem lange Vokale durch einen Strich kenntlich gemacht sind. Auch die Etymologie hat, wenn auch in beschränktem Maße, Beachtung gefunden. Zur Formenlehre wird Genaueres geboten als in manchem großen Lexikon. Die Semasiologie hat durch die scharfe Unterscheidung der Bedeutungen manche Förderung erfahren. Vor allem aber sind die syntaktischen Verbindungen der

klassischen Prosa, unter Verwertung besonders des mustergültigen Cäsarlexikons von Meusel und der fleißigen Wörterbücher zu Cicero von Merguet, in einer Vollständigkeit angeführt und durch kurze Bemerkungen nutzbar gemacht, wie sie in einem Wörterbuch von dieser Ausdehnung kaum erwartet werden konnte; was nicht dem Sprachgebrauch Cäsars oder Ciceros angehört, ist besonders bezeichnet. Nur in bezug auf die Synonymik scheint mir eine etwas größere Ausführlichkeit im Interesse der Schüler zu liegen.

Den Raum haben die Verfasser dadurch gewonnen, daß sie einzelne Wörter, über die wenig zu sagen war, ganz kurz abtaten; dafür konnten sie dann andere um so ausführlicher behandeln. Man vergleiche die Artikel *causa, instar, ius, manus, memoria, mens; aliquis, hic, ille, is; consequor, consisto, memini; a, in, ob; ita, ut, mox, tum; atque.*

Dazu fühlt man bei der Benutzung überall sicheren Boden unter den Füßen. Aus mehreren ähnlichen Werken ist nicht ein neues ab- und zusammengeschrieben worden, sondern wir haben im großen und ganzen eine selbständige Neubearbeitung vor uns. Überall ist auf die Quellen zurückgegangen und sind die besten Hilfsmittel und Ausgaben benutzt. Mag daher auch das Buch in erster Linie für Schüler bestimmt sein, auch der Lehrer wird manches daraus lernen können.

Angehängt ist ein besonderes Namenverzeichnis von 89 Seiten. Wer in Betracht zieht, wie wichtig die Kenntnis der Eigennamen für das Verständnis der Schriftsteller ist und wie sehr die Schüler die Formen und Ableitungen derselben für ihre Hinübersetzungen bedürfen, wird dieses kurze, aber ausreichende Hilfsmittel mit Freuden begrüßen. Es ist mit derselben Sorgsamkeit gearbeitet, wie das vorausgehende Hauptlexikon. Ich verweise z. B. auf die Artikel *Aurunci, Galli, Graecia, Lacedaemo, Sabini, Thracia.* Nirgendwo haben die Lexikographen so kritiklos abgeschrieben wie bei den Eigennamen. Die Verfasser betätigen ihre Selbständigkeit auch hier. So ist der nicht nachweisbare *mons Janiculus* durch *Janiculum* ersetzt. Die Form *Vaticanum*, die die bisherigen Lexikographen nicht kennen, die doch aber durch die Verbindung ‚in *Vaticano*' vorausgesetzt wird, ist zum erstenmal angeführt, während der *mons Vaticanus* bei Hor. Carm. I, 20, 7, den die klassische Zeit als einen einzelnen bestimmten Hügel nicht kennt, richtig als kollektive Bezeichnung erklärt wird.

Daß im einzelnen hin und wieder Ungenauigkeiten und Versehen vorkommen, ist bei einem derartigen Werke natürlich. Einige sind bereits in den angeführten „Nachträgen und Berichtigungen" verbessert worden; auf andre hat Meusel, der Meister lateinischer Lexikographie, in seiner Rezension (Berl. Phil. Wochenschrift, 29. Jahrg., Sp. 438 ff.) aufmerksam gemacht. Es erübrigt daher, hier darauf zurückzukommen. Sollte ich einen Wunsch äußern, so wäre es der, daß das Werk ein etwas größeres Format hätte; es würde dadurch an Handlichkeit gewinnen. Doch in dieser Beziehung sind die Verfasser wohl durch die Rücksicht auf die Sammlung, in der das Wörterbuch erschienen ist, gebunden.

Fasse ich mein Urteil zum Schluß zusammen, so ist es erstaunlich, was dieses Wörterbuch auf kleinem Raum bietet. Für die Art der Ausarbeitung aber haben sich gediegenes Wissen, deutscher Fleiß und der praktische Blick des erfahrenen

Schulmanns vereinigt. Es kann daher allen Schülern aufs wärmste empfohlen werden, zumal der außerordentlich billige Preis von 3 M. die Anschaffung jedem ermöglicht.

Berlin. G. Ellger.

Lautenegger, Lehrbuch der Differentialrechnung. Zum Gebrauche an höheren Lehranstalten sowie zum Selbststudium. Bern 1909. A. Francke. 160 S. 8°. 3,20 M.

Ein neues Lehrbuch der Differentialrechnung, das für höhere Lehranstalten und zum Selbststudium bestimmt ist, das — wie der Verfasser im Vorwort sagt —, „im Gegensatz zu den bekannten Werken, namentlich denjenigen größeren Umfangs, dem Leser die zum besseren Verständnis nötigen ausführlichen Erklärungen und Erläuterungen bieten will, ohne die er sich auf diesem Gebiete der Mathematik nicht zurechtfinden kann".

Es darf zugegeben werden, daß dem Verfasser die gestellte Aufgabe wohl gelungen ist, wenn vorausgesetzt wird, daß die geometrische Grundlage zum Aufbau des ganzen Systems, die graphische Darstellung von Funktionen, auf den früheren Klassenstufen bereits festgelegt ist. Wer dagegen ohne Hilfe eines Lehrers, nur an der Hand des vorliegenden Buches das Differentiieren erlernen will, muß sich aus einem andern Lehrbuche diese Grundlage zu verschaffen suchen. Es wäre danach wohl angebracht gewesen, einige Anfangskapitel der graphischen Darstellung von Funktionen zu widmen, was übrigens auch dem Schüler einer höheren Lehranstalt und seinem Lehrer sicher nicht unwillkommen gewesen wäre.

Gleiches gilt vom zweiten Paragraphen, worin die Begriffe „unendlich groß" und „unendlich klein" und zum Schluß der Quotient zweier unendlich kleiner Größen behandelt werden. Auch hier hätte eine Reihe wirklich berechneter Zahlenbeispiele die Erläuterung wesentlich unterstützt, wenn z. B. die Werte von tg 89°, tg 89,1°, tg 89,2° usf., sowie die Differenzen $\frac{5}{9} - 0{,}5$, $\frac{5}{9} - 0{,}55$, $\frac{5}{9} - 0{,}555$ usw. wirklich ausgerechnet worden wäre, wie es der Lehrer in der Schule bei Benutzung des Buches wohl jedenfalls tun wird. Die Gleichung $\frac{0}{0} = a$ wird schließlich durch direkte Umkehrung der Gleichung $a.0 = 0$ gewonnen, eine mechanische Methode, die keinen Einblick in die tatsächlichen Verhältnisse gewährt. Auch hier wären Beispiele zur Erläuterung des Verhältnisses $\frac{0}{0}$ und seines verschiedenen Wertes am Platze gewesen.

Der Begriff des Differentialquotienten wird an der Funktion $y = 3x^2$ zunächst durch Rechnung abgeleitet. Auch hier war es angebracht, den Wert von $\frac{dy}{dx}$ durch Annäherung zahlenmäßig zu bestimmen, indem man für x einen festen Wert annimmt und dem Δx allmählich abnehmende Werte (0,1; 0,01; 0,001 . . .) beilegt und so schließlich nach zahlenmäßiger Bestimmung der zugehörigen Werte von y und Δy zum Werte des Differentialquotienten gelangt.

Nachdem alsdann im folgenden Paragraphen der Differentialquotient auch geometrisch gedeutet worden ist, folgt seine Ableitung für verschiedene Funktionen in hergebrachter Weise, wobei die Kenntnis des binomischen Lehrsatzes vorausgesetzt wird, was bekanntlich nicht unbedingt nötig ist.

Unter den Anwendungen finden wir die Bestimmung verschiedener unbestimmter Ausdrücke, die Maclaurinsche und Taylorsche Reihe, die Entwicklung von Funktionen in Reihen und die Bestimmung der Maxima und Minima. Der Untersuchung von Kurven unter Benutzung von rechtwinkligen und Polarkoordinaten und unter Zuhilfenahme von partiellen Differentialquotienten ist ein großer Teil des Buches gewidmet; hierin geht es über das Pensum der deutschen höheren Lehranstalten weit hinaus. Dagegen fehlt leider jegliche Anwendung auf Physik und andere Gebiete. Es wäre zu wünschen, daß diesem Mangel in einer späteren Auflage abgeholfen würde und auch die Elemente der Integralrechnung als notwendige Ergänzung hinzugefügt würden; denn gerade in der Mannigfaltigkeit der Anwendungen steckt mit der hohe bildende Wert der Infinitesimalrechnung, und wegen dieser Mannigfaltigkeit besonders soll diese Disziplin in unseren höheren Schulen eingeführt werden.

Allerdings würde der Umfang des Buches durch die als wünschenswert bezeichneten Änderungen und Vervollständigungen erheblich wachsen und damit auch der Preis des Buches, der im Vergleich mit deutschen Schulbüchern von demselben Umfange schon recht hoch ist.

Im übrigen ist die Darstellung durchweg klar und anschaulich und leicht verständlich; Druck und Zeichnungen sind gut. Folgende kleine Ausstellungen können bei einer späteren Auflage leicht berücksichtigt werden: In § 2 findet sich $\cos \pi = -1$ als bekannt angegeben, während die Bedeutung von π erst in § 14 gegeben wird. Bei der Bestimmung des Grenzwertes von $\frac{\sin x}{x}$ (§ 15) geht man besser von Flächen, die doch zur Begründung herangezogen werden, als von Linien aus. Es fehlt eine allgemeine Ableitung für die Bestimmung des Differentialquotienten von $y = f[\varphi(x)]$; es wird vielmehr ohne weiteres als erlaubt angenommen, gleiche Differentiale gegeneinander zu heben (§ 26 u. 28).

Trotz aller Ausstellungen kann das Buch für den Schulgebrauch wohl empfohlen werden, und es wird sich auch zum Selbststudium für denjenigen eignen, der bereits die Grundbegriffe des Differentiierens richtig erfaßt hat.

Gronau i. W. Heinrich Steckelberg.

Hahn, Hermann, Leitfaden für physikalische Schülerübungen. Mit 225 Figuren. Berlin 1909. Julius Springer. IV u. 357 S. geb. 3 M.

Der „Leitfaden" ist ein Auszug aus dem „Handbuch", er enthält die sämtlichen 213 Aufgaben nebst den Anleitungen zu den Versuchen, doch ohne die ausführlichen, nur den Leiter der Übungen angehenden Angaben. Er ist für die Hand der Schüler bestimmt und wird sowohl die Arbeit des Lehrers erleichtern als auch ein schnelleres und sicheeres Fortschreiten im Unterricht möglich machen.

Dahlem bei Berlin. Friedr. Poske.

Werth, Hugo, Mitglied der astronomischen Vereinigung zu Moskau. Das Licht. Ausführliche und allgemein verständliche Darstellung, mit 482 Abbild. und einer Spektraltafel. Wien und Leipzig, A. Hartlebens Verlag. 1910. XVI u. 398 S. 8°. Preis geh. 8 M., geb. 9,50 M.

Im Vorwort sagt der Verfasser: „Dieses Werk ist hauptsächlich für den Selbstunterricht bestimmt und sind ausgedehnte mathematische Vorkenntnisse zu seinem Verständnisse nicht erforderlich. . . . Der lernenden Jugend in den Gymnasien und Realgymnasien soll hierdurch die Möglichkeit gegeben werden, sich mit den verschiedenen Erscheinungen der Optik eingehender bekannt zu machen." In einer beigegebenen Empfehlung des Verlages heißt es: „Das Werk — schön ausgestattet und reich an Abbildungen — zeichnet sich durch seine besonders leicht verständliche und anregende Form aus und ist allen aufs wärmste zu empfehlen, die sich ein klares Bild von der Einheit der Naturerscheinungen verschaffen wollen. Der Verfasser zeigt, immer gestützt auf experimentelle Tatsachen, daß sämtliche Naturkräfte in einem engen Zusammenhang stehen und durcheinander bedingt sind. Der Jugend in den Mittelschulen ist gleichfalls hierdurch die Möglichkeit gegeben, sich mit den verschiedenen Erscheinungen der Optik eingehender bekannt zu machen."

Auf die Schüler der höheren Lehranstalten ist es also abgesehen. Deshalb hat gerade die Monatschrift ganz besonderen Anlaß, sich mit dem vorliegenden Buche eingehend zu beschäftigen. Wenn es das hielte, was es verspricht, so wäre es ein höchst willkommenes Werk und würde sich vorzüglich für unsere Schülerbibliotheken eignen, aus denen es die Primaner zum weiteren Studium entleihen könnten; denn der Band „Optik" aus dem großen Müller-Pouilletschen Werk in der Bearbeitung von Pfaundler, der bisher vielfach zu diesem Zwecke gehalten wurde, ist in der neuen Bearbeitung von Lummer für Primaner unverständlich geworden — womit dem wissenschaftlichen Werte des Werkes in keiner Weise Abbruch getan werden soll — und die schönen Werke von Tyndall und Classen, die aus Vorlesungen vor einem Laienpublikum hervorgegangen sind, und einige andere sind zwar leicht verständlich, aber nicht vollständig, gerade diejenigen Teile, über die sich der Schüler zunächst unterrichten möchte, fehlen, z. B. eine eingehende Behandlung der Linsen. Alle diese Sachen finden sich in dem Werthschen Buche; es hat auch sonst manche interessante Kapitel, z. B. über die Schatten, auch die Erklärung des Schattens nach der Huygensschen Theorie, die Finsternisse, den Leuchtwert der einzelnen Lichtquellen, die Spiegel, die Maßnahmen zur Beseitigung der sphärischen Aberration, die Linsensysteme, Achromatismus, das Wesen der Spektralanalyse, die Erklärung der Bandenspektren, ferner die ganze Astrophysik, die Wärmestrahlen und das Gesetz der Erhaltung der Energie, die Auseinandersetzung, warum nur enge Spalte Beugungsstreifen geben können u. a. m. Aber dennoch kann ich das Buch für unsere Schüler nicht empfehlen. Für sie ist das Beste gerade gut genug, und dies Buch ist nicht einmal gut. Der Stil st so unglaublich nachlässig, daß sich eine Erklärung dafür nur darin finden läßt, daß der Verfasser im Auslande lebt. Nachlässigkeiten im Stil wirken aber bei Schülern bekanntlich ansteckend, sie sind deshalb von dem Buche unbedingt fern zu halten. Eine solche Ungehörigkeit

ist es z. B., wenn der Verfasser bei zwei durch „und" verbundenen Hauptsätzen im zweiten Satze stets Inversion eintreten läßt. Der oben angeführte erste Satz des Vorwortes diene als Beispiel. Ungehörig ist auch der Gebrauch überflüssiger Fremdwörter. Besonders scheinen es die beiden Wörter „separat" und „egal" dem Verfasser angetan zu haben, die viele hundertmal vorkommen, während das gute deutsche Wort „gleich" recht selten ist.

Schlimmer sind eigenartige Pluralbildungen von Fremdwörtern, wie „Sinuse" und „Radiuse", der Genitiv „Radiuses" und der eigenartige Gebrauch der Präpositionen. So heißt es z. B. immer „zerlegen auf", „zerfallen auf" statt „zerlegen, zerfallen in", ferner S. 202 „nach" statt „hinter", S. 208 „vor" statt „innerhalb", S. 337 „fallen zu" statt „fallen auf" usw. Unverzeihlich ist aber der Gebrauch eines falschen Kasus; so steht S. 362 „innerhalb" mit dem Dativ, S. 199 „der weiße Fleck fällt auf der Retina", S. 285 „die Schwingungen eines jeden neuen Ätherteilchens schließen sich unmittelbar an den vorherigen an" statt „an die des vorherigen". Andere Kasusfehler sind mir S. 305, 375 (zweimal!), 381 und 383 aufgefallen. Auch die Verwechslung von Aktiv und Passiv, von Präsens und Perfekt ist recht häufig, z. B. S. 11 „die beleuchtende Fläche" statt „beleuchtete Fl.", S. 125 „kreuzen" statt „gekreuzt haben" oder besser „geschnitten haben", S. 165 „das Sonnenspektrum ist ein . . . kontinuierliches Spektrum mit durchkreuzten Frauenhoferschen Linien," S. 171 „die brechenden Wärmestrahlen" und bald darauf „die stärker brechenden chemischen Strahlen", wo es sich um gebrochene Strahlen handelt, S. 175 „die von der Erde zurückstrahlende Wärme" statt „zurückgestrahlte W.", S. 186 „absorbierende Strahlen" statt „absorbierte", S. 195 „das untersuchende Auge" statt „das zu untersuchende A.", S. 339 „die durchlaufende Schicht" statt „durchlaufene", S. 344 „das Licht schwächt ab" statt „wird abgeschwächt", S. 200 „wenn ein elektrischer Funken entladen wird . . ." Nicht der Funken wird entladen, sondern die Kleistsche Flasche, der Funken springt über. S. 211 „Eine in D befindliche durchsichtige Platte wird sehr intensiv beleuchtet werden und, da sie sich innerhalb der zweiten Brennweite der Linse E befindet, ein vergrößertes reelles umgekehrtes Bild erzeugen." Das Bild wird von der Linse E erzeugt. Auffällig ist, daß im ganzen Buche außerordentlich häufig das Futurum gebraucht ist, wo wir gewöhnt sind, im Präsens zu sprechen. Nun „die zweite Brennweite!" Gemeint ist, die Platte soll sich zwischen der einfachen und der doppelten Brennweite befinden. Hierher gehört auch der S. 111 ff. sehr häufig vorkommende „doppelte Brennpunkt". Was mag sich der Verfasser wohl unter einem doppelten Punkte denken? Er meint den Punkt in der doppelten Brennweite.

Die angeführten Beispiele mögen genügen; sie bilden nur einen kleinen Teil der wirklich zahllosen Unrichtigkeiten. Auch sachliche Fehler sind ziemlich häufig; auf ihre Wiedergabe muß ich wegen Mangels an Raum verzichten. Aber ich kann mir nicht versagen, dem Verlage noch einiges ans Herz zu legen: Er rühmt die schöne Ausstattung und die vielen Abbildungen des Werkes. Ja, wenn nicht so viele falsche darunter wären! Ich erwähne nur die Abb. 104, 109, 130, 139, 244, 373, 382, 383, 400, 404, 405, 465. Die schöne Ausstattung läßt auch

manches zu wünschen übrig; so hätten wohl die auf die Abbildungen bezüglichen Buchstaben im Text durch Kursivdruck gekennzeichnet werden können, zumal da der Verfasser vielfach kleine lateinische Buchstaben anwendet, die zu Irrtümern Veranlassung geben können. So heißt es S. 315: Fällt ein natürlicher Strahl ab, so . . .“ Die Stelle wäre sofort verständlich, wenn gedruckt worden wäre: „Fällt ein nat. Str. *ab* auf das Prisma, so . . .“ Bezeichnungen wie b^2, a^3, die ganz den Eindruck von Potenzen machen, hätte der Verlag auch nicht durchgehen lassen sollen, b'', a''', oder b_2, a_3 hätten jeden Irrtum ausgeschlossen. Wenn endlich der Verleger hervorhebt, daß sich der Verfasser stets auf experimentelle Tatsachen stützt, so muß der unbefangene Leser, der das Buch selbst noch nicht gesehen hat, annehmen, daß die Gesetze der Optik induktiv aus Versuchen abgeleitet werden, ähnlich wie in den anfangs erwähnten klassischen Werken von Tyndall und Classen. Das Werk ist aber rein deduktiv gehalten, daher der immer wiederkehrende Gebrauch des Futurums, der ja bei induktiver Methode ganz unmöglich ist. Hier aber werden erst die Gesetze abgeleitet, dann folgt die Bestätigung durch Versuche, die vielfach rein theoretisch aufgebaut sind und sich so, wie angegeben, oft sicher gar nicht ausführen lassen. Es wäre besser gewesen, wenn der Verlag das Werk erst eingehend geprüft hätte, bevor er es in die Druckerei gab, Die sprachlichen Fehler hätten sich sehr leicht ausmerzen lassen; auch die sachlichen ließen sich beseitigen, und über die methodische Frage läßt sich streiten. Ein deduktives Werk kann recht wohl brauchbar sein, wenn es nur fehlerfrei ist.

Berlin. H. Bohn.

III. Vermischtes.

Zur Statistik unserer Jahresberichte.

In jedem Jahr erneuert sich die Wahrnehmung, daß unsere preußischen Jahresberichte für die Feststellung der Heimat der Schüler eine Einteilung vorschreiben, die in mehrfacher Hinsicht zu wünschen übrig läßt. Es werden dort bekanntlich drei Gruppen unterschieden: Einheimische, Auswärtige, Ausländer. Was ist unter den letzteren zu verstehen? Unter dieser Spalte werden sowohl die nichtpreußischen Reichsangehörigen als auch die wirklichen Ausländer verzeichnet. Ferner ist der Begriff Auswärtige nicht klar. Soll man darunter nur die preußischen Auswärtigen oder auch die „Ausländer" verstehen? Da die Entscheidung dieser Fragen bei den verschiedenen Anstalten und Lehrern sicherlich verschieden ausfällt, so ist die Statistik in Bezug auf diese beiden Spalten irreleitend, mindestens aber wertlos. Die Sache hat indes auch eine nationale und eine pädagogische Bedeutung. Der Lehrer ist jahraus, jahrein genötigt, die Angehörigen anderer Bundesstaaten, bei uns zum Beispiel die Lipper, als Ausländer zu bezeichnen. Die Statistik ignoriert somit nach 40 Jahren die größte Errungenschaft unseres Volkes, die endlich erkämpfte Einheit. Auch wird den Schülern immer wieder eine logisch nicht haltbare Teilung vorgeführt; denn jene drei Teile schließen sich gegenseitig nicht aus, und es werden zwei Gesichtspunkte vermengt, Staatsangehörigkeit und Wohnsitz.

Die folgende Einteilung dürfte alle Mängel beseitigen. Zuvor sei aber noch eine sprachliche Bemerkung gestattet. Die Überschrift dieser Statistik heiße nicht: „Übersicht über Religions- und Heimatsverhältnisse der Schüler", sondern einfach: „Religion und Heimat der Schüler". Das moderne Deutsch krankt an der Neigung, unsere Sprache durch unnatürliche, überlange und überflüssige Zusammensetzungen zu beschweren.

Religion und Heimat der Schüler.

1. Religion			2. Staatsangehörigkeit			3. Wohnsitz	
			Deutsches Reich				
Ev.	Kath.	Israel.	Preußen	Andere Bundesstaaten	Ausland	Einheimisch	Auswärtig

Herford. Fr. Böckelmann.

Lehrervermittlung für deutsche Auslandsschulen.

Im Jahre 1910 sind durch Vermittlung des Auswärtigen Amts 108 Lehrstellen im Auslande besetzt worden (1909: 70). Davon entfielen auf Argentinien 2, Belgien 6, Brasilien 6, Chile 14, China 10, Dänemark 6, Großbritannien nebst Kolonieen 2, Guatemala 3, Italien 3, Mexiko 2, Niederlande 2, Panama 2, Paraguay 1, Persien 1, Portugal 3, Rumänien 26, Spanien 5, Türkei und Ägypten 11, Uruguay 2, Vereinigte Staaten von Amerika 1. Angestellt wurden 6 akademisch gebildete Oberlehrer, 4 wissenschaftliche Hilfslehrer, 20 Kandidaten des höheren Schulamts, 2 Rektoren, 2 Mittelschullehrer, 46 Volksschullehrer, 6 Lehrerinnen für Volksschulen, 17 für höhere Mädchenschulen, 1 Kindergärtnerin und 4 akademisch gebildete Fachlehrer (für Handel und Technik). In den meisten Fällen hat, wie in den Vorjahren, dank dem Entgegenkommen der beteiligten bundesstaatlichen Unterrichtsverwaltungen die Beurlaubung der Lehrkräfte aus dem heimischen Schuldienste für die Dauer ihrer Tätigkeit im Auslande erwirkt werden können.

Meldungen für Auslandsschulen nimmt das Auswärtige Amt jederzeit entgegen. Den Gesuchen sind Lebenslauf, beglaubigte Zeugnisabschriften, Gesundheitszeugnis und Photographie beizufügen.

Berichtigung.

Die Besprechung der Ziemerschen Arbeit (Jahrgang X. 55) sollte Jahrgang IX, 692 stehen, hinter der Anzeige des Kleinschmidtschen Buches. Auf dieses beziehen sich die einleitenden Worte, nicht etwa auf Graef.

I. Abhandlungen.

Die Dauer und die Lage des Konfirmandenunterrichts.

Die Erhebungen über die Dauer und die Lage des evangelischen Konfirmandenunterrichts an den höheren Lehranstalten Preußens erfolgten gemäß dem Ministerialerlaß vom 27. Oktober 1909 (U. II 3 G I) in dem Winterhalbjahr 1909/10. Sie ergaben nicht nur eine genaue Übersicht über die ungemein mannigfaltigen Einrichtungen, sondern auch eine Darlegung aller etwaigen Unzuträglichkeiten, welche aus der Gleichzeitigkeit des kirchlichen mit dem Schul-Unterrichte oder aus der Dispensation der Konfirmanden vom Religionsunterrichte entstehen; ferner war den Direktoren wie auch den Religionslehrern Gelegenheit geboten, ihre Wünsche bezüglich einer Änderung der bisherigen Lage des kirchlichen Unterrichts mit Darlegung der gesammelten Erfahrung auszusprechen. Es leuchtet ein, daß Direktoren wie Religionslehrer — von letzteren gingen 33 Gutachten ein — an der Frage, wie die beiden Arten der religiösen Unterweisung innerlich zueinander stehen, nicht vorbeigehen konnten.

Die Zahl der in den Tabellen vorgeführten Anstalten beträgt 702; dies war die Gesamtzahl aller Anstalten, welche bei den Erhebungen in Frage kamen. Sie kann nicht übereinstimmen mit der jetzigen Anzahl der höheren Schulen Preußens, da zur Zeit der angestellten Erhebungen etliche Schulen in der Entwicklung begriffen waren und noch keine Konfirmanden hatten, da ferner 6 Anstalten keine evangelischen Schüler hatten, und da endlich damals 81 Anstalten eine Kombinierung von Gymnasium und Realgymnasium oder Realgymnasium und Realschule u. dgl. bildeten; von diesen letzteren bestehen gegenwärtig einige schon als 2 Anstalten gesondert nebeneinander.

Von dem überaus umfangreichen Material wird im nachfolgenden eine Übersicht über die Mannigfaltigkeit der tatsächlichen Verhältnisse geboten; hierbei kann zugleich gezeigt werden, welche Wege man bereits eingeschlagen hat, um die früher vorhandenen Unzuträglichkeiten zu mildern oder zu beseitigen. Von der Wiedergabe aller Wünsche, welche in den Berichten vorgetragen wurden, muß an dieser Stelle Abstand genommen werden. Ebenso ist hier nicht der Ort, die Ideen über eine organische Verknüpfung des Konfirmanden- mit dem Religionsunterrichte, und über die Einführung eines festen Lehrplans für den Konfirmandenunterricht zu entwickeln.

Zu den nebenstehenden Angaben über die Dauer ist zu bemerken:

Die Schulferien und die mit ihnen selten ganz zusammenfallende Urlaubszeit der Geistlichen sind nicht in Abrechnung gebracht worden; die Angaben $^3/_4$ Jahr, 1 Jahr usw. sind also abgerundet gemeint, wenn auch hier und da im Sommer 2 oder 3 Monate hindurch der Konfirmandenunterricht ausfällt. Die Kursusdauer „Mai bis Ostern", „Pfingsten bis Ostern", „August bis Pfingsten" u. a. kann infolge des Schwankens von Ostern bzw. Pfingsten durch eine bestimmte Zahl von Monaten nicht bezeichnet werden.

Das **Jahr** rechnet entweder von Ostern bis Ostern oder von Michaelis bis Michaelis.

Der zweijährige Kursus besteht als Regel an 206 Anstalten; er zerfällt gewöhnlich in 1 Jahr Katechumenat und 1 Jahr des eigentlichen Konfirmandenunterrichts. Ausnahmen von dieser Regel sind selten. Diese Einrichtung, welche gewiß in der Zeit, als den Gymnasien die theologisch gebildeten Lehrkräfte fehlten, eine Notwendigkeit war, ist noch vorherrschend in Westfalen und der Rheinprovinz; doch haben schon 10 Anstalten dieser beiden Provinzen eine kürzere Kursusdauer als Regel, und außerdem wird einjähriger Konfirmandenunterricht in etlichen anderen Städten zugelassen.*) In Brandenburg besteht der zweijährige Kursus noch an 19 Anstalten. Vereinzelt begegnet er nicht nur in Berlin, sondern auch in den verschiedensten Provinzen, nach treuer Beachtung von Familientraditionen. Eine Trennung von Katechumenat oder „Zuhöreunterricht" vom eigentlichen Konfirmandenunterricht melden auch Anstalten, bei denen die Gesamtdauer 2 Winterhalbjahre beträgt.

In den Militärgemeinden dauert der Konfirmandenunterricht 1 Jahr bei 2 Wochenstunden; Abweichungen hiervon werden aus 6 Garnisonstädten gemeldet.

Bei den lutherischen, altlutherischen, unierten, reformierten und Mennoniten-Gemeinden herrschen einheitliche Einrichtungen nicht vor, weder hinsichtlich der Dauer noch hinsichtlich der Zahl der Wochenstunden.

Eine Vermehrung der wöchentlichen Konfirmandenstunden in der letzten Zeit vor der Einsegnung melden zahlreiche Anstalten in Sachsen, Hannover, Westfalen, Hessen-Nassau und der Rheinprovinz. In einigen Städten beginnt diese Vermehrung im November, anderwärts im Dezember oder später; in einer hessischen Stadt beläuft sie sich hoch, daß zuletzt wöchentlich 6 Konfirmandenstunden erteilt werden.

Ist bei gleicher Kursusdauer die Stundenzahl verschieden: 2 oder 3, 1 oder 1½, dann weichen entweder die Geistlichen in demselben Orte oder in der betreffenden Provinz voneinander ab, oder für verschiedene Klassenstufen oder für verschiedene kirchliche Richtungen sind verschiedene Wochenstunden angesetzt.

Pommern und Schleswig-Holstein sind die einzigen Provinzen, wo einheitliche Kursusdauer besteht. Ein Minimum der Dauer haben die Anstalten in Niesky

---

*) Aus einer rheinischen Stadt wird berichtet, daß Eltern, um den zweijährigen Konfirmandenunterricht zu vermeiden, ihre Söhne in der Schweiz konfirmieren lassen, wo im Sommer 5—6 Wochen kirchlicher Unterricht erteilt wird.

1. Die Dauer des Konfirmandenunterrichts.

(Er wird in der Regel an 2 Tagen in je 1 Stunde erteilt; sind Anstalten vorhanden, wo mehr oder weniger als 2 wöchentliche Konfirmandenstunden üblich sind, so ist es durch einen Stern angegeben und in der Rubrik f erläutert.)

Die Dauer beträgt in der Provinz:	ein Winterhalbj.	Zahl d. Anstalten	9 od. 10 oder 11 Monate	Zahl d. Anstalten	Zwei Winterhalbj.	Zahl d. Anstalten	ein Jahr	Zahl d. Anstalten	Zwei Jahre	Zahl d. Anstalten	Besondere Fälle
	a		b		c		d		e		f
Ostpreußen	—	—	„ „	4	—	—	„ „	26	—	—	zu b) entweder von Anfang Mai bis Palmarum, oder von Ende Oktober bis Ende September
Westpreußen	—	—	„ „	10	—	—	„ „	* 23	—	—	* an 3 Anstalten je 3 Stunden; zu b) der Kursus dauert von Aug. b. Mai, oder v. Pfingsten b. Ostern, oder von Mitte Oktober bis Mitte Sept.
Brandenburg	—	—	„ „	3	—	—	„ „	* 103	„ „	19	* an 3 Anstalten 1 oder 2 Stunden. zu b), von Johanni b. Ostern oder von Pfingsten b. Ostern. An 1 Anstalt 1 Jahr bei 2 Std. od. 2 Jahr: bei 1 Std., an 1 Anstalt $1^1/_2$ Jahr vom 1. Advent b. übernächste Ostern, an 2 Anstalten $1^1/_2$ Jahr
Pommern	—	—	—	—	—	—	„ „	33	—	—	
Posen	—	—	„ „	3	—	—	„ „	23	—	—	zu b), von Pfingsten (oder von Mai) bis Ostern
Schlesien	„ „	* 2	„ „ 8 Mon. 4 Mon.	9 1 ($1^1/_2$ St.) 1 (3 Std.)	„ „	* 25	„ „	* 31	—	—	* zu a) an 1 Anstalt 3 Stunden * zu c), an 3 Anstalten 1 oder 2 Std., an 3 Anstalten 3 oder 4 Std. * zu d), an 1 Anstalt 1 Std., an 1 Antalt 3 Std.
Sachsen	—	—	9—10 Mon.	4	„ „	1	„ „	* 48	—	—	* zu d), an 3 Anstalten 1—3 Std. An 1 Anstalt v. Cantate b. Ende September, an 1 Anstalt 1 oder $1^1/_2$ Jahr, an 2 Anstalten $1^1/_2$ Jahr (1—3 Std.)
Schleswig-Holstein	„ „	* 29	—	—	—	—	—	—	—	—	* an 2 Anstalten $1^1/_2$ Std., an 1 Anstalt $2—2^3/_4$ Std.
Hannover	„ „	* 42	$7^1/_2$—8 Mon.	2	—	—	„ „	* 4	—	—	* zu a), an 11 Anstalten 3 Std. * zu d), an 4 Anstalten 2 oder 3 oder 4 Std. 5 Anstalten melden Kurse von 1 Winter- od. 2 Winter-Halbj., 1 Jahr oder 2 Jahre
Westfalen	„ „	* 2	ca. 10 Mon.	1	—	—	„ „	1	„ „	* 63	* zu a), 2 od. 3 Std. zu e), an einigen Anstalten 1, $1^1/_2$, od. 3 Std.
Hessen-Nassau	„ „	* 30	„ „ Pfingst. b. Ost., Aug. bis Ostern	3	—	—	„ „	12	—	—	* zu a), an 6 Anstalten 2 Std., an 21 Anstalten 3 Std., an 3 Anstalt. 2—6 Std., an 1 Anstalt $^1/_2$ Jahr oder 10 Monate oder 1 Jahr oder 2 Jahre
Rheinprovinz	„ „	1	—	—	„ „	1 (3 Std.)	„ „	3	„ „ „ „	84 40	an 84 Anstalt. 2 Std., an 40 Anstalten 1, $1^1/_2$, 2 oder 4 Std. an 1 Anstalt $^1/_4$ Jahr

(4 Monate bei 3 Wochenstunden), Pforta (von Cantate bis Ende September bei 2 Stunden) und Merzig ($^1/_4$ Jahr bei 6 Stunden an 3 Tagen).

2. Die Lage des Konfirmandenunterrichts:

A. Die Tage	Zahl der Anstalten in											
	Ostpreußen	Westpreußen	Brandenburg	Pommern	Posen	Schlesien	Sachsen	Schl.-Holst.	Hannover	Westfalen	Hessen-N.	Rheinprov.
I. Der Konf.-Unterr. findet nur an einem Tage der Woche statt (s. Erläuterungen)	—	4	8	1	—	10	—	5	—	3	—	12
II. Montags und Donnerstags (je 1 Stunde)	12	4	7	12	4	2	15	14	27	14	19	10
III. Dienstags und Freitags (je 1 Stunde) . .	10	18	88	15	8	10	19	6	11	13	7	24
IV. Mittwochs und Sonnabends (!) je eine Stunde)	1	—	3	1	2	21	1	—	1	10	1	15
V. An 2 nicht entsprechenden Tagen (je eine Stunde	4	—	3	1	10	7	13	2	4	11	2	15
VI. An 3, 4, 5 oder 6 verschiedenen Wochentagen für die Konfirmanden einer und derselben Anstalt	3	7	19	3	2	19	5	2	10	16	17	54

Konfirmandenunterricht am Sonntag findet nur in 6 Städten statt.

An der Gesamtzahl fehlen hier 5 Anstalten, wo die diesbezüglichen Einrichtungen ständig dem Wechsel unterworfen sind.

Erläuterung zu I: In diesem Falle dauert der Konfirmandenunterricht gewöhnlich 2 Stunden hintereinander, in einigen Städten jedoch 1½ Stunde, zuweilen aber auch nur 1 Stunde.

Zu V: Die nicht entsprechenden Tage kombinieren sich sehr verschieden: Montag und Dienstag; Montag und Mittwoch; Montag und Freitag; Dienstag und Donnerstag; Mittwoch und Donnerstag; Mittwoch und Freitag.

Zu VI: Daß die Konfirmanden einer und derselben Anstalt an 3 oder 4 oder 5 oder gar 6 verschiedenen Wochentagen kirchlichen Unterricht haben, erklärt sich folgendermaßen: a) Es können alle Konfirmanden an 3 Tagen je 1 Stunde haben; b) es können die Katechumenen an 1 bzw. 2 Tagen, die eigentlichen Konfirmanden derselben Anstalt an 1 bzw. 2 anderen Tagen je 1 (auch 1½) Stunde haben; c) Entsprechendes ist stellenweis für die verschiedenen Klassenstufen eingerichtet; d) ein Teil der Konfirmanden genießt den kirchlichen Unterricht in der Stadt, andere Gruppen von derselben Anstalt aber in den Vororten an anderen Tagen; e) die verschiedenen Geistlichen in derselben Stadt erteilen diesen Unterricht an den verschiedensten Tagen, sei es, daß die Schüler verschiedenen Sekten oder kirchlichen Richtungen angehören, sei es, daß einige Schüler zum Militärpfarrer gehen. Nicht selten findet sich aber diese Ungleichmäßigkeit auch unter den Geistlichen der evangelischen Landeskirche.

Die unter VI angegebenen Verhältnisse bringen meistens für den Schulbetrieb große Störung und für die Schüler große Unzuträglichkeiten mit sich.

Es kommt bisweilen vor, daß der Konfirmandenunterricht in einer Stadt während des einen Halbjahres an 2 Tagen, dagegen im zweiten Halbjahr an 2 anderen Tagen oder auch nur an einem Tage stattfindet.

B. Die Stunden liegen	Zahl der Anstalten in											
	Ostpreußen	Westpreußen	Brandenburg	Pommern	Posen	Schlesien	Sachsen	Schl.-Holst.	Hannover	Westfalen	Hessen-N.	Rheinprov.
I. ausschließlich am Vormittag (gerechnet bis $1^h\ 30^m$)	25	24	98	25	18	17	47	25	37	48	26	51
. für eine und dieselbe Anstalt teils am Vor-, teils am Nachmittag	1	6	14	4	3	14	4	2	5	14	4	41
III. ausschließlich am Nachmittag (siehe unten)	4	3	17	4	5	38	6	2	11	5	16	38

Zu I: Die Stunde von 8—9 wird in der „dunklen Zeit", das ist vom 15. November bis 15. Februar, um 15 oder 20 Minuten verschoben. Wird der kirchliche Unterricht 1½ oder 2 Stunden hintereinander abgehalten, dann liegt er ½11—12, 11—½1, ½12—1, oder: 8—10, 10—12, ½11 his ½1, 11—1.

In vielen Städten ist der Konfirmandenunterricht mittags z. B. von ¼12—¼1, ½12—½1, 11^{40}—12^{25}; diese und ähnliche Stunden waren früher entweder Eckstunden im Lektionsplan oder schlossen sich an den Vormittagsunterricht an. Seitdem aber der Nachmittagsunterricht auf ein Minimum verringert ist, hat sich der Vormittagsunterricht erweitert, und jene Stunden fallen gewöhnlich in den Vormittagsunterricht hinein; hierüber siehe unter 7.

Zu II: Daß die Konfirmanden einer und derselben Anstalt ihren kirchlichen Unterricht zu verschiedenen Tageszeiten haben, erklärt sich ebenso wie die Lage des Konfirmandenunterrichts an verschiedenen Tagen, siehe oben Tabelle 2 unter VI. Wenn sich auf diese Weise für eine Anstalt verschiedene Konfirmandenstunden während des Vormittags ergeben, so ist klar, welche Störung das für den Schulbetrieb bedeutet.

Zu III: Der Konfirmandenunterricht am Nachmittag liegt so mannigfach, daß zwischen 2 Uhr und 8 Uhr abends nicht weniger als 30 verschiedene Stunden vorkommen; dabei ist die Stunde von 1—2, die aus einer posenschen Stadt gemeldet wird, nicht mitgerechnet. Wird nachmittags der kirchliche Unterricht 1½ oder 2 Stunden hintereinander abgehalten, dann sind es die Stunden 2—¼4, ½3—4, 3—⅕5, 4—⅙6, ⅕5—6, 5—⅐7, ⅙6—7; 2—4, ½3—⅕5, 3—5, 4—6, ⅕5—⅐7, 5—7, 6—8; sehr selten ist die Ausdehnung auf 2½ Stunden.

Ein Wechsel in der Lage der Konfirmandenstunden zwischen Sommer und Winter ist ziemlich häufig. Von den Städten, wo der Konfirmanden-

unterricht am Nachmittag abgehalten wird, seien hier nur die größeren aufgezählt, d.h. diejenigen, die 2 oder mehr höhere Schulen haben: Allenstein — Graudenz — Friedenau, Gr.-Lichterfelde, Steglitz — Beuthen, Gleiwitz, Glogau, Görlitz, Liegnitz, Neiße — Naumburg — Celle, Emden — Frankfurt a. M. — Aachen und Köln mit seinen Vororten. Teilweise ist dieser Nachmittagsunterricht schon eingeführt in Danzig, Langfuhr; Brandenburg, Rixdorf, Dt.-Wilmersdorf; Breslau; Schleswig; Barmen, Bonn, Krefeld, Düsseldorf, Elberfeld, Neuß. Die Zahl derjenigen Städte, in denen überhaupt des Nachmittags Konfirmandenstunden erteilt werden, beträgt 261.

3. Das **zeitliche Zusammenfallen** des Konfirmandenunterrichts mit dem **Religionsunterricht** der Schule.

Sieht man von vorübergehenden Ausnahmefällen ab, die sich naturgemäß mit den wechselnden Verhältnissen einstellen müssen, so hat sich ergeben, daß dieses zeitliche Zusammenfallen als Regel betrachtet wird an 265 Anstalten, daß es nicht als Regel, aber in *praxi* besteht an 74 Anstalten, während es an 363 Anstalten ganz unterlassen wird. So teilen sich in dieser bedeutsamen Frage die höheren Lehranstalten in zwei fast gleiche Teile (339: 363). Über die Begründung s. u. 6.

4. Findet gleichzeitig mit dem Konfirmandenunterricht allgemein verbindlicher Unterricht statt, dem die zum Konfirmandenunterricht gehenden Schüler fern zu bleiben genötigt sind?

Diese Frage war von der Mehrzahl der Anstalten zu bejahen, und zwar ergab sich im Berichtshalbjahr, daß an 216*) höheren Schulen den Konfirmanden vorzugsweise der Religionsunterricht verloren ging, an 92 Schulen war es vorzugsweise der Unterricht in den technischen Fächern, und an 226 Anstalten verteilt sich die Einbuße auf die übrigen wissenschaftlichen Fächer. **Dies sind im ganzen 534, die ein wenig mehr als $^3/_4$ der Gesamtheit betragen.**

In Ostpreußen konnten 10% der dortigen höheren Schulen diese Gleichzeitigkeit ganz vermeiden, so daß die betreffenden Konfirmanden keinerlei Einbuße am Schulunterricht erleiden; in Westpreußen waren es 9%, **in Brandenburg 35,7%**, in Pommern 12%, in Posen 3,9%, **in Schlesien 43%**, in Sachsen 15%, in Schleswig-Holstein 3,4%, in Hannover 17%, in Westfalen 15%, in Hessen-Nassau 17% und in der Rheinprovinz 25%.

5. Die Befreiung der Konfirmanden vom Religionsunterricht der Schule.

Es waren 363 Anstalten vorhanden, an denen das zeitliche Zusammenfallen des Konfirmandenunterrichts mit dem Religionsunterricht gänzlich vermieden wurde. An ungefähr der Hälfte dieser Anstalten (an 172) bestand die Einrichtung, daß die Schüler, solange sie zum kirchlichen Unterricht gingen, vom Religionsunterrichte befreit waren. Diese Befreiung erstreckte sich meistens auf die beiden Religionsstunden, selten nur auf eine Stunde, selten auch nur auf einige Monate.

*) Der scheinbare Widerspruch zwischen dieser Zahl 216 und der vorigen 265 (unter Nr. 3) erklärt sich dadurch, daß letztere den allgemeinen prinzipiellen Standpunkt bezeichnet, jene aber (216) den tatsächlichen des Berichthalbjahrs.

Pommern ist die einzige Provinz, wo diese Dispensierung nicht geübt wurde; in den übrigen Provinzen wird sie meist als Übelstand empfunden.

6. Die Gründe, welche bei der Aufstellung des Stundenplans für die mittleren Klassen zu dem zeitlichen Zusammenfallen des Konfirmanden- mit dem Religionsunterricht bzw. mit anderem verbindlichen Unterricht geführt haben, sind teils gesetzlicher Art (Min.-Erl. v. 16. Okt. 1860, vom 28. Dez. 1908 und vom 26. Jan. 1909; Verfügungen der Prov.-Schulkollegien, die z. B. die Rücksichtnahme auf den katholischen und jüdischen Religionsunterricht betreffen), teils sind sie rein pädagogischer Natur (der Ausfall am Religionsunterricht oder am technischen Unterricht ist am ehesten zu ertragen, besonders wenn es sich um die Klassen V, IV, U III oder nur um ½ Jahr handelt; es sollten die Mehrbelastung der Konfirmanden, oder der Nachmittagsunterricht für mehrere Klassen, oder eine gleichzeitige Unterweisung in der Religion von zwei verschiedenen Seiten vermieden werden); ferner war hier und da ausschlaggebend der Mangel an Religionslehrern oder an Turnlehrern. Klage über den Mangel an Religionslehrern verlautete aus allen Provinzen.

7. Daß sich aus diesem zeitlichen Zusammenfallen **Unzuträglichkeiten** ergeben haben, auch in bezug auf die Erledigung der für die Schule vorgeschriebenen Lehrziele, ist schon unter Absatz 4 angedeutet. Auf dem Gebiete des Religionsunterrichts ist es **allgemein und lebhaft beklagt worden,** wenn den Schülern der mittleren Klassen zwei Jahrespensen, oder das Jahrespensum der der U II, oder der Memorierstoff jedweder Klasse verloren gehen; über die Einbuße des Jahrespensums der O III stehen sich die Meinungen entgegen. Ein Gleiches gilt hinsichtlich des Zeichnens, Singens, Turnens. — An nahezu 100 Anstalten sind ernstliche Beeinträchtigungen in der Erreichung der Lehrziele in den verschiedensten wissenschaftlichen Fächern zutage getreten. Von besonders ungünstigen Verhältnissen wurde aus 37 Städten berichtet, wo die zum Konfirmandenunterricht gehenden Schüler wöchentlich 3—4, teilweise sogar 5—6 Unterrichtsstunden verlieren (letzteres in Hannover und Linden). Hieran tragen weniger die weiten Wege oder der Parochialzwang die Schuld, als vielmehr der Umstand, daß die Konfirmandenstunden in den Vormittagsunterricht hineinfallen. Dieser Übelstand ist allerdings öfters mit den sog. Kurzstunden verknüpft, es darf aber nicht verschwiegen werden, daß anderwärts gerade dann, wenn nach Einführung der Kurzstunden der Beginn der Konfirmandenstunde etwas hinausgeschoben wurde, alle Unzuträglichkeiten beseitigt waren.

Hiermit sind wir an demjenigen Punkte angelangt, wo in bezug auf die Lage des Konfirmandenunterrichts die Spannung in beiden Lagern bisher am stärksten war. Deshalb ist es mein Bemühen gewesen, aus den Berichten alles herauszufinden, was nach dieser Richtung hin klärend wirken und zur Beseitigung von Unzuträglichkeiten dienen kann. Die Tatsachen werden selbst am besten sprechen.

Zahlreiche Direktoren und Religionslehrer berichten, daß sie bei den Geistlichen ein dankenswertes Entgegenkommen gefunden haben, und daß durch beiderseitige Vereinbarung die Unzuträglichkeiten beseitigt oder doch wesentlich gemildert worden sind.

Die Unzuträglichkeiten sind gering, bzw. gar nicht vorhanden,

wenn die Konfirmandenstunden am Nachmittag liegen;

wenn sie vormittags mit einer Eckstunde zusammenfallen oder sich an den Vormittagsunterricht anschließen;

wenn alle Geistlichen des Ortes ihren Konfirmandenunterricht gleichzeitig abhalten;

wenn seitens der Schule Jahr für Jahr darauf hingewirkt wird, daß die Schüler während des Aufenthalts in bestimmten Klassen sich einsegnen lassen;

wenn für die höheren Schulen ein gesonderter Konfirmandenunterricht besteht.

Zur Verringerung der Unzuträglichkeiten dient auch die Ordnung, daß der Schulunterricht im Sommer mehrmals um 7 Uhr beginnt.

8. Bei der Frage, ob eine **Änderung der bisherigen Lage** des Konfirmandenunterrichts möglich bzw. im Interesse der Schule wünschenswert erscheine, wurde durch die Direktoren und Religionslehrer von 254 Anstalten die Verlegung dieses Unterrichts auf den Nachmittag gewünscht. Aber nicht an allen diesen Anstalten ist diese Verlegung nach Lage der örtlichen Verhältnisse ausführbar. Auch kann nicht verschwiegen werden, daß nicht wenige Schulmänner aus pädagogischen oder schultechnischen Gründen sich für Beibehaltung des vormittägigen Konfirmandenunterrichts aussprachen, aber mit der dringenden Bitte, daß letzterer eine Eckstunde sei oder sich an den Vormittagsunterricht anschließe. Welche großen Vorteile hiermit verbunden sind, zeigt am besten der Vergleich zwischen Brandenburg und der Rheinprovinz. Dort kamen 129, hier 130 Anstalten in Frage; von jenen hatten die meisten den Konfirmandenunterricht am Vormittag in einer Eckstunde, nur 17 am Nachmittag, 14 teils am Vormittag, teils am Nachmittag, während in der Rheinprovinz an 38 Anstalten der Konfirmandenunterricht am Nachmittag, an 41 teils am Vormittag, teils am Nachmittag war, aber an vielen Anstalten in den Vormittagsunterricht hineinfiel. Brandenburg hatte 46 Anstalten, wo der Konfirmandenunterricht in der Schule keinerlei Kollisionen hervorrief, aber in der Rheinprovinz traf dies nur an 33 zu, vor denen obenein noch diejenigen 5 abzuziehen sind, die nur gelegentlich ein paar Konfirmanden haben, demnach ergibt sich das Verhältnis 46 : 28 .

Von den sonstigen Wünschen seien nur die sehr dringlichen und einmütig ausgesprochenen wiedergegeben: die zweijährige Dauer möge verkürzt, die Überstunden in der letzten Zeit vor der Einsegnung mögen abgeschafft, und die Lage der Konfirmandenstunden innerhalb des Vormittags beseitigt werden.

9. Die letzte Frage bei den Erhebungen betraf die **Teilnahme von Schülern der oberen Klassen** am Konfirmandenunterricht. Sie konnte von sämtlichen Direktoren der Provinzen Westfalen und Hessen-Nassau mit nein beantwortet werden. Die Zahl der Anstalten, an denen Obersekundaner oder Primaner den kirchlichen Unterricht besuchen, betrugen in Ostpreußen 12, in Westpreußen 6, in Brandenburg 15, in Pommern und Posen je 4, in Schlesien 2, in Sachsen 6, in Schleswig-Holstein 14, in Hannover und der Rheinprovinz je 1. — Hier und da wird ausdrücklich hervorgehoben, daß die Eltern es lieber sähen, wenn ihre

Söhne in gereifterem Alter — d. i. als Schüler der Oberstufe — eingesegnet würden, daß sie dies aber in Rücksicht auf die obwaltenden Verhältnisse nicht durchführen können.

Es ist nicht meines Amtes, dieses Referat mit einer kritischen Betrachtung über den Gegenstand zu beschließen. Jedoch glaube ich Unrecht zu tun, sowohl der Kirche als auch der Schule gegenüber, wenn ich nicht in einem kurzen Wort den Gesamteindruck zusammenfasse. Im höheren Schulwesen vollziehen sich jetzt manche Wandlungen, von denen die Lehrerschaft nicht minder betroffen wird, als die Jugend und das Haus. Aber die Verhältnisse, welche im Schulleben neue Einrichtungen geltend gemacht und Kollisionen herbeigeführt haben, die in gleichem Umfange vorher nicht bestanden, sind nicht von der Schule geschaffen worden; sie sind vielmehr aus allgemeinen pädagogischen Erwägungen entstanden und sollen der Jugend, der Familie und dem Erziehungswerk zugute kommen. In voller Würdigung dieser Verhältnisse sind Kirchen- und Schulbehörden in zahlreichen Städten in Verhandlungen getreten und haben zur Beseitigung oder Linderung der Übelstände bald einen für beide Teile befriedigenden Ausweg gefunden. Um eine gleiche Lösung bitten Hunderte von Schulmännern Preußens, die von der hohen und ernsten Bedeutung der kirchlichen Arbeit an unserer Jugend durchdrungen sind.

Berlin. O. Gerhardt.

I. Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts. — II. Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und der Philosophischen Fakultät. — III. Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten.

I. Im Wintersemester 1910/11 haben an den Kursen zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts an den preußischen Universitäten im ganzen 298 Studierende teilgenommen. Diese studierten alle Rechtswissenschaft. Das Reifezeugnis eines Gymnasiums hatten 62, eines Realgymnasiums 167, einer Oberrealschule 68, Zeugnisse anderer Schulen 1. Preußen waren 262, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 26, Ausländer 10. Von den Studierenden standen 29 im ersten Semester, 75 im zweiten, 29 im dritten, 51 im vierten, 27 im fünften, 56 im sechsten, 12 im siebenten, 12 im achten, 4 im neunten, 2 im zehnten, 1 im zwanzigsten.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 130, Bonn 45, Breslau 19, Göttingen 11, Greifswald 8, Halle 20, Kiel 15, Königsberg 6, Marburg 24, Münster 20.

II. Im Wintersemester 1910/11 haben an den Anfängerkursen im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und Philosophischen Fakultät auf den Preußischen Hochschulen im ganzen 210 Studierende teilgenommen,

davon 1 Theologe, 71 Juristen, 2 Mediziner und 136 Angehörige der Philosophischen Fakultät. Von letzteren studierten klassische Philologie 4, neuere Philologie 61, Deutsch 43, Geschichte 19, Mathematik und Naturwissenschaften 3, Staatswissenschaften 1, sonstige Fächer 5. Von den Teilnehmern der Kurse hatten 8 das Reifezeugnis eines Gymnasiums, 123 eines Realgymnasiums, 51 einer Oberrealschule und 28 Zeugnisse anderer Schulen. Preußen waren 188, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 20, Ausländer 2. Von den 71 Studierenden der Rechte, die den Kursus besuchten, standen im ersten Semester 14, im zweiten 22, im dritten 5, im vierten 12, im fünften 4, im sechsten 5, im siebenten 3, im achten 5 und im elften 1.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer an diesem Kursus wie folgt: Berlin 131, Breslau 23, Göttingen 9, Greifswald 6, Kiel 10, Königsberg 5, Marburg 9, Münster 17.

III. Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten im Wintersemester 1910/11. Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Wintersemester 1910/11 an den preußischen Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Winter-Semester 1910/11 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 1225 Studierende, auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 922 Studierende, auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

c) in der Juristischen Fakultät 6069 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	4969
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	832
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	268

d) in der Medizinischen Fakultät 3873 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	3057
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	597
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	219

e) in der Philosophischen Fakultät 10923 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	7207
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	2130
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	1586

Hiervon studierten:

1. Philosophie 252 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	193
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	46
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	13

2. Klassische Philologie und Deutsch 3578 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 3229
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 244
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 105
3. Neuere Philologie 2118 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 887
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 724
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 507
4. Geschichte 827 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 658
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 121
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 48
5. Mathematik und Naturwissenschaften 3198 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1617
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 793
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 788
6. Sonstige Studienfächer 950 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 623
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 202
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 125

II. Von den unter I. aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 85 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 21 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

c) in der Juristischen Fakultät 305 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 239
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 49
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 17

d) in der Medizinischen Fakultät 199 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 135
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 46
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 18

e) in der Philosophischen Fakultät 540 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 281
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 162
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 97

Hiervon studierten:

1. Philosophie 12 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 8
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 4

2. Klassische Philologie und Deutsch 144 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 107
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 28
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 9
3. Neuere Philologie 107 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 33
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 46
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 28
4. Geschichte 37 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 26
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 7
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 4
5. Mathematik und Naturwissenschaften 159 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 61
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 54
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 44
6. Sonstige Studienfächer 81 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 46
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 23
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 12

Gr.-Lichterfelde. A. Tilmann.

Statistisches über das Frauenstudium.

Im Wintersemester 1910/11 studierten an den preußischen Universitäten 2639 Frauen. Im Wintersemester 1909/10 waren es 2324. Auf die Fakultäten verteilen sie sich wie folgt:

	1910/11	1909/10
Theologische Fakultät	41	39
Juristische „	17	15
Medizinische „	325	266
Philosophische „	2256	2004

Von den 2639 im Wintersemester 1910/11 studierenden Frauen waren 1688 immatrikuliert, die übrigen 951 als Gastzuhörerinnen zugelassen. Die 1688 immatrikulierten verteilen sich auf die Fakultäten folgendermaßen:

Theologische Fakultät . . . 8
Juristische „ . . . 14
Medizinische „ . . . 292
Philosophische „ . . . 1374

Gr.-Lichterfelde. A. Tilmann.

Staatsbürgerliche Erziehung und Bürgerkunde.

Immer mehr verbreitet sich unter einsichtigen Betrachtern unserer öffentlichen Verhältnisse die Ansicht, daß es unserm Volke noch zu sehr an der richtigen staatsbürgerlichen Erziehung fehle; Politiker aller Parteien sind sich darüber einig.

Was aber ist darunter zu verstehen?

Ich verstehe darunter zweierlei: 1. eine richtige Einsicht darein, daß unsere Gegenwart und Zukunft von vielen schweren Gefahren bedroht ist, 2. diejenige Ausbildung des Gemütes und Willens, die uns verbürgt, daß wir jenen Gefahren siegreich begegnen werden. Die Voraussetzung für 2 ist 1, die Hauptsache ist 2.

Welches die uns besonders bedrohenden Gefahren sind, darüber gehen die Meinungen zum Teil weit auseinander.

Ausgegangen ist der Ruf nach besserer staatsbürgerlicher Erziehung von der allerhöchsten Stelle; Kaiser Wilhelm II., dessen Erlaß vom 1. Mai 1889 den Anstoß zu der ganzen Bewegung in jener Richtung gegeben hat, dachte zunächst an die Gefahr, die von der Ausbreitung der Sozialdemokratie bei immer fortschreitender Scheidung des Volkes in eine übermäßigem Luxus ergebene Schicht Überreicher und eine von Neid erfüllte, unzufriedene Masse armer Proletarier, in „zwei Nationen", die einander nicht mehr verstehen, der inneren Ruhe des Landes in der Zukunft droht.

Noch größere Gefahr als eine proletarische Umsturzbewegung würde nach der Ansicht anderer eine allmähliche Verkümmerung der deutschen Volkskraft und Volksgesundheit an Leib und Seele durch weitere Verwandlung der Deutschen aus einem der Natur näherstehenden Bauernvolk in ein der Natur entfremdetes großstädtisches Industrievolk, sowie das Überhandnehmen materialistischer Denkweise, gerade auch in den höheren Schichten der Nation, uns bringen.

Die mit unserer mächtig steigenden Volkszahl immer gebieterischer werdende Notwendigkeit, uns auf der Erde auszubreiten, sichere Absatzgebiete für unsere Ausfuhrindustrie und Kolonien, womöglich eine Ackerbaukolonie, zu gewinnen, droht uns im Zeitalter des Imperialismus in schwere auswärtige Verwicklungen zu bringen, für die namentlich unsere Seemacht noch nicht die genügende Stärke besitzt.

Für noch bedrohlicher als diese sozialen, wirtschaftlichen und weltpolitischen Schwierigkeiten halten viele das Wiederaufleben des konfessionellen Haders früherer Jahrhunderte, der, wenn er uns auch wohl keinen neuen Religionskrieg mehr bringen könne, jedenfalls unsere Kraft zum Kampfe gegen jene anderen Gefahren verhängnisvoll zu schwächen geeignet sei. Ebenso bedenklich sei es, daß auf der andern Seite immer größere Massen des Volkes, die sogenannten „Gebildeten" eingeschlossen, völliger religiöser Gleichgültigkeit und sittlicher Verwilderung anheimfielen. O. Jäger hält das Interesse für theologisch-philosophische Fragen — mit Recht — für mindestens ebenso wichtig wie das für wirtschaftliche Belehrungen. („Aus der Praxis" II, 331.)

In manchen Teilen des Reiches, namentlich in den östlichen Provinzen Preußens, kommen noch nationale Schwierigkeiten besonderer Art hinzu durch Selbständigkeitsbestrebungen fremdsprachiger Staatsgenossen, während ein früherer Haupt-

feind unserer Wohlfahrt, der Partikularismus der deutschen Stämme und Staaten, zwar wohl in rettungslosem Dahinsiechen begriffen, aber doch noch nicht gestorben ist.

Bei dieser Lage der Dinge ist die Selbstzufriedenheit, die nach unsern Erfolgen in den großen Jahren 1864—71 begreiflich und berechtigt war, in der Tat nicht mehr begründet. Ebenso verhängnisvoll wie das frivole Aburteilen über unsere Zustände und die schnöde Undankbarkeit für das Gute, das sie für alle Volksgenossen haben, — wie es die Sozialdemokratie pflegt — ist die satte, bequeme, selbstsüchtige Behaglichkeit vieler in den höheren Klassen, die die schweren Übel, von denen namentlich unsere ärmeren Volksgenossen bedrückt werden, und die anderen schweren Gefahren nicht sehen wollen. Es liegt in dem Zeitalter, wo kraft der parlamentarischen Einrichtungen alle zur Bestimmung der Geschicke des Ganzen mitberufen sind, Grund zu ernstester Selbstbesinnung, zu einer tieferen Auffassung der staatsbürgerlichen Pflichten für das ganze deutsche Volk vor.

Unzweifelhaft sind auch die Schulen, von der Volksschule bis zu den höheren Schulen, mit berufen, dieser Lage der Dinge gerecht zu werden; doch muß vor einer Überschätzung des Einflusses, der ihnen in dieser Hinsicht zukommen kann, gewarnt werden. Die staatsbürgerliche Erziehung, die uns so bitter not tut, muß in der Hauptsache von den Eltern im Hause, nicht von den Lehrern in der Schule ausgehen. So wenig der Staat alles machen kann, was der einzelne zu tun zu schwach oder zu träge ist, so wenig und noch viel weniger vermag dies die Schule. Wir brauchen staatsbürgerlich gesinnte Erwachsene; ohne sie werden wir trotz aller Bemühungen der Schulen keine staatsbürgerlich erzogene Jugend bekommen. Der eigentliche Erzieher, der die einzelnen wie die Völker an ihre Pflichten erinnert und ihnen zur rechten Einsicht verhilft, ist Gott; er tut dies, indem er schwere Schicksale denen auferlegt, die ihrer Aufgaben vergessen.

Die Frage, wie die Schule heilsam eingreifen kann, ist überaus schwierig und zwar nicht nur deshalb, weil die Politik an sich nichts für die Jugend ist, sondern auch, weil die Lehrer selbst verschiedenen Konfessionen, verschiedenen politischen Parteien angehören und daher über jene Fragen vielfach sehr verschiedener Meinung sind, sodaß leicht, was der eine baut, der andere einreißt. Dazu kommt, daß Ansichten, die der Lehrer vertritt, keineswegs immer Eingang in die Seelen der Schüler finden; vielmehr bewirkt Polemik der Lehrer oft geradezu das Gegenteil dessen, was er beabsichtigt hat. Voltaire und andere Hauptgegner der Jesuiten sind aus Jesuitenschulen hervorgegangen, worauf Friedrich Paulsen gern aufmerksam machte.

Bei diesem Tatbestand ist vor unmittelbarer Bekämpfung der Richtungen unseres Volkslebens, die der einzelne Lehrer für schädlich hält, im allgemeinen durchaus zu warnen; vielmehr muß ein jeder mittelbar das Irrtümliche und Gefährliche jener Richtungen zu bekämpfen suchen, indem er möglichst objektiv die tatsächlichen Verhältnisse darlegt; seine ganze Persönlichkeit als Lehrer und Mensch wird ihre Wirkung um so mehr üben, je mehr er selbst von dem Ernste der Lage unseres Volkes durchdrungen ist. Natürlich wird er unsere großen Errungenschaften, namentlich seit der Reichsgründung, stolz, stark und freudig hervorheben, um nicht die Jugend zu unfroher Nörgelei zu verleiten.

Daß die Geschichtslehrer, die am meisten für staatsbürgerliche Erziehung in Betracht kommen, — soweit die Schule diese leisten kann — möglichst eingehende Studien, auch volkswirtschaftliche, sozialpolitische, staatsrechtliche, die uns Älteren zur Zeit unserer Ausbildung zum Teil ferner lagen, fortab betreiben, ist sicher eine Vorbedingung gedeihlicher Wirksamkeit; doch möchte ich nicht so weit gehen, für die Kandidaten des höheren Lehramts, die „Geschichte" als ein Hauptfach wählen, das obligatorische Hören oder Belegen einer Anzahl von Vorlesungen derart oder eine besondere Prüfung darin zu befürwörten. Wer diesen schwierigen und verantwortungsvollen Unterricht gibt, wird schon selbst die Lücken seiner Kenntnisse erkennen und auszufüllen versuchen.

Das Ziel der staatsbürgerlichen Erziehung, soweit sie Sache der Schulen, besonders der höheren Schulen, ist, ist nach meiner Auffassung folgendes: Der Schüler muß im Unterricht, ohne daß ihm die Freude an den großen Errungenschaften unseres Volkes, namentlich seit 1871, verkümmert wird und ohne daß er in Versuchung kommt, sich in unjugendlicher Weise ein Urteil über politische, soziale, kirchliche Einzelfragen zuzutrauen, eine Ahnung davon bekommen, daß wir nicht am Ende der deutschen Geschichte stehen, wo uns nun nichts mehr bleibe, als uns des von den Vätern Ererbten zu freuen, sondern am Anfang einer ganz neuen Epoche, wo es für Deutschland gelten wird, sich neben den riesigen Weltmächten der Gegenwart und der schon nahen Zukunft zu behaupten, und bei dem neuen Streben in die Weite doch den Kern des alten deutschen Wesens, den frommen, freien und frohen Idealismus uns zu bewahren, — einer Epoche, in der wir uns nicht mehr den Luxus der konfessionellen, sozialen oder sonstigen Befehdung im Innern leisten dürfen, sondern trotz tiefer Meinungsverschiedenheiten in solchen Fragen alle in dem Einen einig sein müssen, der Pflicht, für unseres Volkes Zukunft zu sorgen; noch wichtiger aber als die politische Einsicht — das Wort „politisch" im weitesten Sinne aufgefaßt — ist, daß jeder Schüler einer höheren Lehranstalt das Gefühl von der Schule mit ins Leben nimmt, daß es auch auf i h n ankommt, auf sein politisches Pflichtgefühl, seine politische Intelligenz und Mäßigung sein, nationales Selbstgefühl. Dann wird der Schüler später den Trieb in sich spüren, sich die Einzelkenntnisse zu erwerben, die er braucht, um seine Staatsbürgerpflichten zu erfüllen, und dies ist viel wichtiger, als wenn er sich auf der Schule eine noch so große Menge solcher Kenntnisse erworben hätte, ohne daß jene ethische Grundstimmung, jene Einwirkung auf den Willen erreicht worden wäre.

Als ein Mittel zu dem Ziele, unserm Volke eine bessere staatsbürgerliche Erziehung zu verschaffen, wird von vielen Seiten heute die Einführung der sogenannten „Bürgerkunde" als eines besonderen Lehrfaches, auch in den höheren Schulen, oder wenigstens eine besondere Berücksichtigung der Besprechung „bürgerkundlicher" Fragen empfohlen. Eine ganze Literatur von „Bürgerkunden" ist schon erschienen oder im Erscheinen begriffen, um den Lehrern, womöglich auch den Schülern, solche Unterweisung zu verschaffen; auch an beachtenswerten Proben und Winken für die didaktische Behandlung dieses Unterrichtsgegenstandes fehlt es nicht. Wenn den Schülern der wesentliche Inhalt dieser Bücher beigebracht werde, etwa durch Besprechungen derart, wie sie Seidenberger in seinem

schätzenswerten Programm*) mitteilt, so erwarten die Verfasser dieser Schriften davon eine wesentliche Förderung der staatsbürgerlichen Erziehung oder meinen wenigstens, daß die höheren Schulen dann alles getan hätten, was möglich ist.

Ich habe gegen diese Auffassung allerlei Bedenken.

Ich glaube nicht, daß Besprechungen, wie sie Seidenberger hat drucken lassen, selbst wenn alle oder die meisten Lehrer diese so anschaulich und frisch wie er abzuhalten imstande wären, wirklich geeignet wären, bei den Schülern ein großes Interesse zu erwecken; in den Händen vieler Lehrer würden sie, wie ich fürchte, geradezu langweilig ausfallen und das Gegenteil des Gewünschten bewirken. **)

Aber selbst wenn diese Belehrungen bei den Schülern Interesse erweckten, so scheint mir damit noch garnicht ausgemacht, daß sie irgend welche wesentliche Einwirkung auf die Erregung des Gefühls der staatsbürgerlichen Pflicht, auf die Willensbildung, also auf das Wichtigste bei der staatsbürgerlichen Erziehung, ausüben würden. In gewisser Hinsicht scheint mir sogar bei allen diesen wohlgemeinten Schriften eine Gefahr vorzuliegen, und bei den Besprechungen darüber in der Schule auch: indem gegenüber der maßlosen Kritik z. B. der Sozialdemokratie — an sich mit völligem Recht — all das Gute und Vernünftige dargelegt wird, was in unseren Zuständen liegt, die Kehrseite der Entwicklung im wesentlichen verschwiegen oder doch nicht immer ins rechte Licht gestellt wird, wird leicht die irrige Vorstellung erweckt, als sei alles bei uns tadellos, und so können sie leicht dazu beitragen, den zu bekämpfenden Hang zu Selbstzufriedenheit und behaglicher Trägheit, zu der der Deutsche von Natur neigt, zu verstärken.

Ferner enthalten viele „Bürgerkunden" eine große, zum Teil, wie die ausführlicheren von Glock-Korn und Hoffmann-Groth, eine überwältigend große Fülle von Dingen, deren Kenntnis man kaum vom Lehrer, keinesfalls vom Schüler verlangen kann; namentlich was die privatrechtlichen Verhältnisse, den Geldverkehr und dergleichen anlangt, aber auch sonst finden wir darin unzählige Einzelheiten, die nur für den Studenten der Jurisprudenz oder Volkswissenschaftslehre, oder in bestimmten Lagen und Fällen für die Praxis des Alltags- und politischen Lebens von Wichtigkeit sind.

Dagegen fehlt — natürlich prinzipiell — darin eine große Menge von Dingen, die für die staatsbürgerliche Erziehung, wie wir sie brauchen, von höchster Bedeutung sind, nämlich alles oder fast alles, was das Verhältnis der Konfessionen zueinander, das Verhältnis von Staat und Kirche, das Verhältnis Deutschlands zu anderen Mächten, kurz die religiöskirchlichen, weltwirtschaftlichen, weltpolitischen Fragen betrifft. Wenn „Bürgerkunde" nach den vorhandenen Lehrbüchern betrieben würde, würde die Unterweisung höchst einseitig sein. Ich möchte

---

*) Seidenberger, Bürgerkunde in Lehrproben für den Schulunterricht. Beilage zum Jahresbericht der Großherzoglichen Realschule zu Gernsheim am Rhein. Ostern 1909. Programm No. 870.

**) Auch Busse, Mittel und Wege zur staatsbürgerlichen Erziehung (diese Monatschrift, IX, Heft 8, S. 417—424) ist besorgt, daß es „bei der Unreife unserer Schüler für eine abstrakt-wissenschaftliche Behandlung der Staatskunde und bei dem Mangel an eigener Erfahrung derselben schließlich auf ein geistloses Einpauken der Staatseinrichtungen und ihrer Funktionen und auf eine banale Kannegießerei hinauskommen werde."

in prinzipiellem Gegensatz zu der Auffassung, die das Wort bis jetzt gefunden hat, unter einer Bürgerkunde, von der ich wirklich Nutzen erwarten könnte, die Kenntnis alles dessen verstanden wissen, was ein angehender Staatsbürger von den Lebensfragen seines Volkes wissen sollte. Ich bin also einerseits für viel mehr, andererseits für viel weniger Bürgerkunde, als in den Lehrbüchern enthalten ist. In dem Sinne, den ich mit dem Worte verbunden wissen möchte, existiert eine „Bürgerkunde" noch nicht und wird wohl auch nicht leicht geschrieben werden, und zwar nicht nur deshalb, weil der Verfasser fast alle Unterrichtsdisziplinen wissenschaftlich und pädagogisch beherrschen müßte, sondern aus einem anderen Grunde: die Ansicht, als ob es gelte, ein schlechthin neues Unterrichtsfach „Bürgerkunde" einzuführen, ist irrig. Das Wesentlichste von dem, was wir brauchen, haben die höheren Schulen, besonders die Gymnasien, schon seit vielen Jahrzehnten geleistet. Wenn O. Jäger z. B. eine unmittelbare Bekämpfung der Sozialdemokratie, wie man sie zuweilen von unseren höheren Schulen verlange, abweist, da doch der ganze Unterricht, sofern er gesund sei, diese Bekämpfung in viel wirksamerer, mittelbarer Weise führe, wenn er wiederholt mit Nachdruck darlegt, daß der ganze Gymnasialunterricht im wesentlichen ein historischer Unterricht sei, so führt dies auf den entscheidenden Gesichtspunkt: der ganze Unterricht der höheren Lehranstalten, besonders der Gymnasien, ist geeignet, den Schülern die staatsbürgerliche Erziehung zu bringen, die sie brauchen; der wirklich Gebildete, d. h. der historisch Gebildete, im weitesten und tiefsten Sinne des Wortes, hat gegenüber allen jenen unsere Zukunft bedrohenden Gefahren die richtige allgemeine Auffassung. Wie weit er seine Einsicht in die Praxis übersetzt, ist eine Frage für sich, deren Entscheidung jedenfalls nicht durch Schulunterricht im Sinne der Befürworter der „Bürgerkunde" im bisher üblichen Sinne bestimmt wird.

Ausgeschlossen ist natürlich nicht, daß der gesamte Unterricht der höheren Schulen im Sinne der richtiger zu verstehenden „Bürgerkunde" noch fruchtbarer gemacht werden kann als bisher, vielmehr ist dies durchaus möglich, wünschenswert, ja notwendig; daß diese Möglichkeit und Notwendigkeit schon in den weitesten Kreisen der Fachmänner eingesehen wird, zeigen die besten der neuesten Lehrbücher auf den verschiedensten Gebieten.

Wenn mir demnach besondere Lehrstunden für „Bürgerkunde" weder erforderlich noch wünschenswert erscheinen, so möchte ich doch zur Erwägung stellen, ob es nicht anginge, dem Lehrfach, das in erster Linie hier in Betracht kommt, der Geschichte, in der obersten Klasse, aus der die Elite der Schüler ins Leben überzugehen pflegt, in Oberprima, eine Lehrstunde mehr zuzuweisen und zwar ohne Vermehrung der Gesamtstundenzahl, indem etwa eine Gesangstunde wegfiele. Jäger, dessen Auffassung der Dinge im ganzen die meinige ist, hält die in den oberen Klassen für Geschichte zur Verfügung stehende Zeit für reichlich bemessen; ich kann mich dem nicht anschließen.

Für die Geschichte der römischen Kaiserzeit, des Mittelalters und der Neuzeit stehen in den Mittelklassen 3 Jahre, in den Oberklassen nur 2 Jahre zur Verfügung. Da von den 3 Wochenstunden für Geschichte und Erdkunde in den Mittelklassen je eine für Erdkunde bestimmt ist, bleiben für die erste Behandlung jener Geschichtsperiode $3 \times 80 = 240$ Stunden. Für die zweite Durchnahme dieses

Pensums in den Primen muß man von den 2 × 120 = 240 Stunden je 12 = 24 Stunden geographischer Wiederholungen abziehen. Von den übrigbleibenden 216 Stunden gehen je nach dem Datum des Abiturientenexamens (1—2 Monate vor Schluß des Semesters) noch 12—24 in Oberprima ab. Wenn in dieser Klasse eine Wochenstunde mehr, also 40, abzüglich der 4—8 Wochenstunden am Schlusse, angesetzt würde, so würde es möglich sein, das Pensum der Unterprima, das bis jetzt recht groß ist — man möchte doch die römische Kaiserzeit, deren Bedeutung, auch für den Unterricht, immer mehr anerkannt zu werden beginnt, nicht allzu kurz abmachen — dadurch zu entlasten, daß man die Reformationsgeschichte ganz, oder etwa vom Augsburger Religionsfrieden (1555) an, nach Oberprima hinüberverlegte, und man würde dann dort doch noch eine Anzahl Stunden gewinnen. Wenn auch vielleicht nicht über Stallfütterung, aber wohl über Dreifelderwirtschaft und ähnliches sollte — wenn Jäger dies auch zurückweist — der Lehrer in beiden Primen ausführlicher zu reden Zeit haben, als es jetzt möglich ist, und auch mehr Zeit zu zusammenhängenden Wiederholungen und Rückblicken auf die verfassungsgeschichtliche und wirtschaftliche Entwicklung.

Wenn Ludwig*) den Unterricht in Religion, Propädeutik, Trigonometrie oder anderen wissenschaftlichen Lehrfächern zugunsten bürgerkundlicher Unterweisungen zu kürzen unter Umständen sich einverstanden erklären würde (S. 68), so könnte ich mich dem nicht anschließen.

Der Vorschlag von Wilhelm Meier, der wie ich einen „geordneten Unterricht in der Bürgerkunde" ablehnt, alle 14 Tage die Schüler der 3 obersten Klassen in der Aula zu versammeln und ihnen dort von einem der Geschichtslehrer einen Vortrag über dergleichen Stoffe halten zu lassen, würde, wie mir scheint, im Grunde doch auf das hinauskommen, wogegen Meier sich ausspricht, und würde außerdem eine Mehrbelastung der Schüler durch Schulstunden bedeuten, die ich nicht empfehlen möchte.**)

Busse***) hält eine Vermehrung der Geschichtsstundenzahl für unausführbar und verlangt statt dessen, die Schere zu nehmen und vom Pensum alles wegzuschneiden, was nur antiquarisches Interesse hat. Er hat sicher Recht darin, daß man bei genauerem Zusehen eine ganze Menge der Art finden wird. Auch lohnt es sich gewiß, wie er vorschlägt, eine schärfere Trennung zwischen dem Lehrstoff der Mittelklassen und dem der Prima vorzunehmen und die Durchnahme aller äußeren Vorgänge den Mittelklassen zu überweisen, dagegen in der Prima die Zeit ausschließlicher, als es jetzt meistens geschieht, den inneren Verhältnissen, der Staatsverwaltung, den wirtschaftlichen und sozialen Bewegungen zuzuwenden.

Indessen wird man doch nicht umhin können, den äußeren Vorgängen auch in den Oberklassen noch eine sehr erhebliche Aufmerksamkeit zuzuwenden, und ich sehe nicht ein, warum die Vermehrung der Geschichtsstundenzahl in der von

*) Ludwig, Hermann, Bürgerkunde im Gymnasialunterricht. Neue Jahrb. f. Pädagogik, 11. Jahrg. 1908. Band 22, S. 65—82.

**) Meier, Wilhelm, Bürgerkunde (diese Monatschrift, VIII, 1909, S. 162 bis 165).

***) Busse, Adolf, Mittel und Wege zur staatsbürgerlichen Erziehung (diese Monatschrift, IX, 1910, S. 417—424).

mir angeregten Weise *a limine* für unausführbar gelten sollte. Die Betrübnis des Gesanglehrers über das zeitweilige Ausbleiben der Mitwirkung einiger geübter Bässe und Tenöre scheint mir kein absolut unüberwindliches Hindernis zu sein; die jungen Leute aber haben dann ja bald Gelegenheit, durch um so kräftigeres Anstimmen von Wander- und Kommersliedern ihre etwa eingerosteten Kehlen wieder geschmeidig zu machen.

Die Frage, in welchem Umfange die Belehrungen in der „Bürgerkunde" im üblichen Sinne zu geben sind, ist zunächst, wie schon oben geschehen, negativ dahin zu beantworten: jedenfalls lange nicht in dem Umfange, wie die meisten „Bürgerkunden" sie enthalten.

Das an sich recht gute Buch von A. Glock und A. Korn enthält auf 422 enggedruckten Seiten eine „Übersicht der deutschen Staats- und Rechtskunde". Die Verfasser*) sprechen in der Vorrede den Wunsch aus (S. VI), daß es „ebensowohl dem gebildeten Erwachsenen als Wegweiser in das öffentliche Leben der Gegenwart dienen, als zum Unterricht in den höheren Klassen der Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen und der diesen gleichstehenden Lehranstalten (auch in der Hand der Schüler) — *sic!* —, sowie in den Lehrerseminaren verwendbar sein möge". Sie äußern außerdem die Ansicht, daß „das durch die Tätigkeit des Lehrers unterstützte Verständnis unserer gereifteren Jugend demjenigen der Erwachsenen kaum nachstehen wird". (Vorwort S. VII.) Obwohl die Verfasser sich des Rates zweier erfahrener Schulmänner bei ihrer Arbeit bedient haben, halte ich doch jenen Wunsch für ebenso chimärisch wie diese Ansicht für unrichtig.

Auch was die „Deutsche Bürgerkunde" von Hoffmann und Groth auf 298 Seiten, bringt, obwohl lange nicht so stoffreich wie jenes Buch, geht doch weit über das erreichbare Ziel hinaus. Die Verfasser wollen den Versuch machen, durch dieses „kleine Handbuch des politisch Wissenswerten für jedermann" die nötige Kenntnis „in weiten Kreisen unseres deutschen Volkes, womöglich schon von der Schule ab — *sic!* —, zu verbreiten". (Vorwort S. V.)**) Sollte darin die Meinung liegen, daß der Lehrer versuchen sollte, den Stoff des Buches den Schülern zugänglich zu machen, es ihnen womöglich als Lehrbuch in die Hand zu geben, so scheint mir dies ganz undurchführbar.

Eher entspricht den Bedürfnissen der Schule in der Begrenzung des Stoffes was das Büchlein von Dr. A. Giese***) und das mit besonderer Rücksicht auf den Unterricht des weiblichen Geschlechts verfaßte von Elisabeth Gnauck-Kühne †) enthält; doch finden sich auch in diesen zahlreiche Einzelheiten und ganze Abschnitte, z. B. über das Geldwesen, die für den Unterricht kaum in Betracht kommen dürften. Vortrefflich, auch in der Begrenzung des Stoffes, ist Neubauers „Kleine

*) Glock, A. und Korn, A., Bürgerkunde. Deutsche Staats- und Rechtskunde. Für Preußen. Zur Einführung in das öffentliche Leben der Gegenwart. Karlsruhe 1909.

**) Hoffmann, G., und Groth, E., Deutsche Bürgerkunde. Leipzig 1894.

***) Giese, A., Deutsche Bürgerkunde. Leipzig 1894.

†) Gnauck-Kühne, El. Das soziale Gemeinschaftsleben im Deutschen Reich. M.-Gladbach 1910.

Staatslehre",*) die der Primaner, zum Teil auch schon der Schüler der Mittelklassen, neben dem Geschichtslehrbuch mit Nutzen studieren kann.

Da eine „Bürgerkunde", wie sie nach meinen obigen Darlegungen (S. 145) wirklich für die staatsbürgerliche Erziehung von großem Nutzen sein würde, nicht existiert, vielmehr für diese fast alle Lehrfächer in Betracht kommen, kann es nicht meine Absicht sein, im einzelnen den Umfang und die Art zu kennzeichnen, wie diese etwa für solchen Zweck nutzbarer als bisher gemacht werden könnten; ich muß mich auf einige Andeutungen beschränken.

Von allen Unterrichtsgegenständen kommt am ersten naturgemäß der Geschichtsunterricht in Betracht. Ich meine, daß im ganzen etwa das Geschichtslehrbuch von Brettschneider genügenden Stoff zur Erwerbung der nötigen Kenntnisse enthält und in dieser Hinsicht geeigneter ist als das an sich auch gute Buch von Neubauer und noch mehr als das von Schenk-Wolff, das zu viel Stoff bietet — selbst wenn die von mir zur Diskussion gestellte Vermehrung der Stundenzahl in Oberprima einträte. Sehr schätzbares, offenbar in diesen Büchern mit verarbeitetes Material bietet — außer einer Menge methodisch wertvoller Bemerkungen — der ausführliche Bericht von Asbach und der Gegenbericht von Zietzschmann in den „Verhandlungen der fünften Direktoren-Versammlung in der Rheinprovinz" 1893. (S. 97—205.) — Immerhin werden Ausführungen z. B. über Licht- und Schattenseiten des Zunftwesens, der Arbeitsteilung, der neuen kapitalistischen Entwicklung, über den Unterschied zwischen dem Handwerker und dem Fabrikarbeiter**) und dergleichen in künftigen Auflagen jener Lehrbücher eine etwas breitere Stelle einnehmen müssen.

Kein Zweifel kann sein, daß, wenn wirtschaftliche, soziale, rechtliche Erörterungen noch etwas mehr, als bis jetzt geschehen ist, in den Lehrbüchern und — wie ich besonders betonen möchte — in den Besprechungen des Unterrichts selbst Berücksichtigung finden sollen, nicht nur vieles von rein antiquarischem Interesse aus dem Pensum ausgemerzt, sondern ganze Geschichtsperioden noch kürzer als bisher behandelt werden müssen. Die orientalische Geschichte z. B. wird trotz aller interessanten neuen Ergebnisse der orientalistischen Forschung, wie sie erst Duncker und dann neuestens E. Meyer in seiner „Geschichte des Altertums" verarbeitet hat, trotz Chamurabbi und Delitzsch' „Babel-Bibel" dem Religionsunterricht noch mehr als früher überlassen werden müssen. Vor allem aber muß die Kriegsgeschichte und die diplomatische Geschichte noch viel mehr gekürzt werden, und zwar nicht nur die des spanischen Erbfolgekrieges und anderer Ereignisse des Zeitalters der Kabinettskriege, sondern allgemein. Ich verweise auf den summarischen Überblick, den Ludwig (S. 69/70) gegeben hat.

Freilich liegt dabei die Gefahr nahe, über der Betonung des Zuständlichen den Taten der Heroen, die Begeisterung erwecken — nach Goethe ja das Beste, was man von der Geschichte hat —, nicht gerecht zu werden, eine Gefahr, die unter

---

*) Neubauer, Friedrich, Kleine Staatslehre für höhere Lehranstalten. Halle a. S. 1909.

**) Diesen hat z. B. Gnauck-Kühne, S. 51—53 kurz und vortrefflich dargestellt.

allen Umständen vermieden werden muß, und zwar nicht nur bei der Geschichte der großen Hohenzollern; eine Vermehrung der Stundenzahl in Oberprima um eine würde dieser Gefahr wirksam zu begegnen dienen.

Wenn auch naturgemäß die Untersekunda und die Oberprima die Klassen sind, die am meisten für jene Unterweisungen in Betracht kommen, so kann und muß doch der Geschichtsunterricht in allen Klassen jenem Zwecke dienstbar gemacht werden. Namentlich ist der Unterricht in der alten Geschichte außerordentlich wertvoll hierfür, besonders für Klarstellung der Grundbegriffe, und zwar schon in Quarta, wie O. Jäger wiederholt mit Recht stark hervorgehoben hat. Daß seine durch andere Erwägung gebotene Reduzierung auf das eine Jahr der Obersekunda diesem Nutzen starken Eintrag tut, ist beklagenswert, aber nicht zu ändern. Der altsprachliche Unterricht, wie er jetzt, besonders in den oberen Klassen, betrieben wird, bietet hier glücklicherweise eine vortreffliche Ergänzung.

Methodisch empfiehlt es sich, die Unterweisungen über die Entwicklung der Verfassungs-, der Wirtschaftsverhältnisse und dergleichen zusammenfassend an den Punkten der politischen Geschichte einzuflechten, wo jene so weit vorgeschritten ist, daß sie deutlich in den Vordergrund tritt. So ist z. B. die Entwicklung der deutschen Städte nicht in der ersten, sondern erst in der zweiten Hälfte des Mittelalters durchzunehmen, wobei natürlich ein kurzer Rückblick auf die Anfänge zu geben ist. Es genügt, auf das durchaus zweckmäßige Verfahren z. B. Brettschneiders im allgemeinen zu verweisen.

Nach dem Geschichtsunterricht ist für die bürgerkundliche Unterweisung in zweiter Linie der Unterricht in der Erdkunde von Bedeutung. Für die Frage nach der Weltstellung Deutschlands in der Gegenwart und Zukunft ist er geradezu grundlegend. Wichtiger noch als ein ausführliches Eingehen auf die Beschaffenheit unserer Kolonien ist die Vergleichung mit der Ausbreitung der Engländer, Franzosen, Russen, Amerikaner, der Hinweis auf das Erwachen der asiatischen Völker. Stets muß bei Besprechung eines fremden Landes der Vergleich mit Deutschland nach Größe, Einwohnerzahl, Volksdichtigkeit, Hauptprodukten stark betont werden. Auch die Klarlegung der politischen Einteilung der Länder, ihrer Eigentümlichkeiten hinsichtlich der Staatsform, Nationalität, Religion — stets im Hinblick auf Deutschland — ist von großer Bedeutung. Von einigen Zahlen vergleichender Statistik darf nicht abgesehen werden.

Daß die physische Geographie, die man aus rein wissenschaftlichen Erwägungen in den letzten Jahrzehnten mehr als früher betont hat, dabei etwas zurücktreten muß, wird sich leider nicht vermeiden lassen; doch ist vielleicht nicht unmöglich, das Wichtigste daraus, namentlich die Hauptpunkte der Geologie, Mineralogie, Klimatologie, der Pflanzen- und Tiergeographie und der Anthropologie im naturwissenschaftlichen Unterricht etwas eingehender als bisher zu behandeln. So würde auch dieser mittelbar der Bürgerkunde Dienste leisten.

Die Geographie muß für die Schule überwiegend politische Geographie sein, darin stimme ich mit O. Jäger überein. Von den guten neuen Lehrbüchern scheint das von Fischer-Geistbeck*) hierfür besonders geeignet, namentlich in den Wieder-

*) Fischer-Geistbeck, Erdkunde für höhere Schulen. R. Oldenbourg. Berlin und München.

holungskursen für die oberen Klassen; ich verweise u. a. z. B. auf die „Vergleichende Übersicht der wichtigsten Verkehrs- und Handelswege bis zur Gegenwart" in Teil VI. (S. 31—38). Es dient der Bürgerkunde jedenfalls besser als das in seiner Art ganz hervorragende Buch von A. Kirchhoff.

Auch der deutsche Unterricht ist für die Bürgerkunde jedenfalls mehr als früher nutzbar zu machen. Freilich geht mir Seidenberger viel zu weit in seinen Anforderungen derart. Sicher aber können die deutschen Lehrbücher in dieser Hinsicht noch besser ausgestattet werden. Manche, wie das von Evers-Walz *), enthalten übrigens eine ganze Reihe vortrefflicher Aufsätze dieser Art. Diese können nicht nur zu den mündlichen Vorträgen der Schüler das Material liefern, sondern sind auch wohl geeignet, als Themata der „kleinen Ausarbeitungen" im Deutschen zu dienen.

Bürgerkundliche Aufsätze, wie sie Seidenberger — im Gegensatz zu den bisher überwiegenden literarischen Aufsätzen — empfiehlt, sind sicher auch hier und da angebracht und wohl auch schon angefertigt worden, doch schießt er — ich stimme darin mit Stutzer**) überein — über das Ziel hinaus. „Warum bezahlen wir Steuern?" ist ja ein ganz schönes Thema — noch besser gefallen mir die in ihrer Art vortrefflichen Themata, die Stutzer S. 37 vorschlägt —, aber viele derart möchte ich nicht bearbeiten lassen.

Auch die deutsche poetische Lektüre kann übrigens der „Bürgerkunde" vielfach in hohem Maße dienen. Aus Schillers „Eleusischem Fest" kann man schon den Sekundaner die ganze Entwicklung der Menschheit aus den rohen Anfängen der Urzeit zu höherer Kultur ableiten und darüber auch einen für ihn höchst lehrreichen Aufsatz machen lassen; ebenso ist „die Glocke" schon für diese Unterrichtsstufe ein geradezu klassisches Lehrbuch der „Bürgerkunde"; „Der Spaziergang" gar sollte in Prima unter allen Umständen besprochen und womöglich zu einem Aufsatz verwertet werden. Überhaupt bietet Schiller für die Bürgerkunde im weitesten Sinne unerschöpfliche Anregung und Belehrung (so seine Rede über Universalgeschichte, in Evers-Walz Primateil S. 101—114, abgekürzt). Die Schüler möglichst „schillerfest" machen heißt ihnen die Gesinnung einflößen, die sie zu Männern macht, wie Deutschland sie braucht, sowenig auch in jenem Zeitalter des Weltbürgertums und der Kleinstaaterei eine deutsch-nationale Gesinnung, wie wir sie heute besitzen, möglich war.

Der Unterricht in den alten Sprachen führt die Schüler nicht nur in das Studium der merkwürdigsten Geschichtsquellen ein — wie z. B. Jäger oft und gern betont —, sondern ist auch ohne Eingehen auf politische, rechtliche, wirtschaftliche, soziale Fragen gar nicht denkbar. Daß bei der Lektüre der griechischen und lateinischen Schriftsteller, namentlich in den oberen Klassen, die formale Seite in den Hintergrund tritt und die Lehrer sich bemühen, die Schüler vor allem mit dem lebendigen Inhalt des klassischen Altertums möglichst vertraut zu machen, ist eine Forderung,

---

*) Evers-Walz, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Teubner. Leipzig und Berlin.

**) Stutzer, E., Schriftliche Arbeiten aus dem Gebiete der Bürgerkunde (diese Monatschrift, IX, 1910, S. 34—37).

die schon lange immer mehr Berücksichtigung im Unterricht findet. Wie sich an die altsprachliche Lektüre zwanglos Belehrungen über wichtige Grundbegriffe der „Bürgerkunde" anknüpfen lassen, wie der Lehrer dabei antike Einrichtungen durch den Hinweis auf moderne deutsche verständlich machen und umgekehrt moderne durch Nachweisung klassischer Analogien beleben kann, darüber hat Ludwig*) eine Fülle vortrefflicher Bemerkungen gemacht. Auch seine Anregung, gewisse Partien von Platons Staat und Ciceros Schrift „*de re publica*" in den Kreis der Schullektüre aufzunehmen, ist beachtenswert.

Busse**) hat sogar günstige Resultate bei der Behandlung so schwieriger Materien wie der vom Ursprung des Staates nach Aristoteles' Politik in Prima erzielt.

Der Unterricht in den neueren Sprachen führt die Schüler nicht nur in das Geistesleben der beiden für uns wichtigsten fremden neueren Völker ein, sondern noch viel unmittelbarer als der altklassische Unterricht in seiner Art auch in das Verständnis ihrer Eigentümlichkeiten auf allen für die „Bürgerkunde" in Betracht kommenden Gebieten, namentlich wenn etwas von Montesquieu, Mirabeau, Taine oder von Macaulay gelesen wird. Ob ein genaueres Eingehen auf Rousseau's *Contrat social*, auf die Unabhängigkeitserklärung der Amerikaner, auf die „*déclaration des droits de l'homme et du citoyen*", das Ludwig (S. 72) zu empfehlen scheint, geeignet für den Unterricht ist, möchte ich bezweifeln.

Auch der Religionsunterricht ist, wenn er recht gegeben wird, von höchstem Werte für die Bürgerkunde, auch abgesehen von der oben erwähnten Entlastung des Geschichtsunterrichts, die er leisten kann. Die eine hochwichtige Zukunftsfrage unseres Volkes, ob es den immer bedrohlicher wiederauflebenden konfessionellen Zwiespalt ohne schwerste Schädigung überwinden und ob es freies Denken mit wahrer Frömmigkeit weiter zu verbinden verstehen wird, hängt am allermeisten von dem richtig gegebenen Religionsunterricht ab. Sicher kann die Lösung dieser schweren Schicksalsfrage nicht darin liegen, daß jede Konfession das sie von der anderen Trennende in den Vordergrund stellt. In der Bergpredigt und dem Vaterunser lebt der eigentlich christliche Geist, der die Konfessionen eint und in dem kühnstes Denken mit tiefster Frömmigkeit versöhnt ist, am reinsten und unmittelbarsten.

Auch für schwere kirchenpolitische Fragen, wie die vom Verhältnis der weltlichen Staatsgewalt — nicht nur in protestantischen Ländern — zur römischen Kirche kann der Religionsunterricht eine grundsätzlich richtige Auffassung anbahnen, sogar schon bei der Behandlung des alten Testaments, wenigstens in den oberen Klassen. Ob es in diesen zulässig ist, darauf hinzuweisen, daß von der neueren Geschichtsforschung, z. B. Dunckers, der Streit Sauls mit Samuel als der erste Streit zwischen *regnum* und *sacerdotium*, Davids Salbung durch den Hohenpriester als die Aufstellung des ersten priesterlichen Gegenkönigs aufgefaßt wird, darüber werden die Meinungen wohl geteilt sein; aber daß „Theokratie" nicht „Gottesherrschaft", sondern „Priesterherrschaft" ist und daß diese, wie z. B. Treitschke

*) Neue Jahrbücher für Pädagogik. 1908. Band 22, S. 73—81.
**) Vgl. diese Monatschrift, IX, 8. Heft. August 1910. S. 420 ff.

in seiner „Politik" (II, 18—52) ausführt, die tiefststehende aller Verfassungsformen eines Volkes ist, wird, zum wenigsten an evangelischen Anstalten, gesagt werden dürfen.

Aussprüche Jesu wie die: „Mein Reich ist nicht von dieser Welt", „Gebet dem Kaiser, was des Kaisers ist" sind von grundlegender Bedeutung für die richtige Auffassung des Verhältnisses der Frömmigkeit zur Politik und der Ansprüche des *sacerdotium* auf Herrschaft.

Es gibt nach meinen Ausführungen kein einziges wissenschaftliches Lehrfach — außer etwa der Mathematik —, das nicht für die Bürgerkunde schon längst fruchtbar gemacht worden wäre und noch mehr fruchtbar gemacht werden könnte, und zwar auf allen Klassenstufen.

Ich fasse das Wesentliche meiner Erörterungen in einigen Hauptsätzen zusammen:

1. Die bessere staatsbürgerliche Erziehung, deren das deutsche Volk bei den schweren seine Zukunft bedrohenden Gefahren dringend bedarf, besteht nicht nur in der Verbreitung besserer Kenntnisse und tieferer Einsicht in diese Gefahren, sondern auch, und zwar noch viel mehr, in der Erweckung lebhafteren Interesses und Pflichtgefühls gegenüber den staatsbürgerlichen Aufgaben.

2. Vor einer Überschätzung des Einflusses der Schule auf die staatsbürgerliche Erziehung des Volkes ist zu warnen; doch haben die Schulen, namentlich auch die höheren, in beiden genannten Richtungen noch mehr zu leisten, als sie schon immer geleistet haben.

3. Ein Mittel zu diesem Zwecke, das von vielen Seiten empfohlen wird, ist die Unterweisung in der sogenannten „Bürgerkunde". Im prinzipiellen Gegensatz zu der allgemein verbreiteten Auffassung dieses Wortes möchte ich darunter die Kenntnis alles dessen verstanden wissen, was ein Staatsbürger von den Lebensfragen seines Volkes wissen sollte und müßte. Die vorhandenen Lehrbücher der „Bürgerkunde" fassen dieses Wort alle in einem viel engeren Sinne auf; sie enthalten fast alle in einer Hinsicht zu viel und alle in anderer Hinsicht zu wenig; ich kann daher in ihrer pädagogischen Verwertung nur ein sehr unvollkommenes Mittel zur Erreichung jenes hochwichtigen Zweckes erblicken.

4. Die Einführung der „Bürgerkunde" in dem üblichen Sinne als eines besonderen Lehrfaches ist weder erforderlich noch wünschenswert, auch nicht die Ansetzung besonderer Lehrstunden für sie; doch möchte ich eine Vermehrung der Geschichtsstunden in Oberprima um eine in Erwägung zu ziehen empfehlen; für diese könnte vielleicht eine Gesangstunde wegfallen.

5. Sämtliche Lehrfächer — außer der Mathematik — können und sollen dem Zwecke der staatsbürgerlichen Erziehung dienstbar gemacht werden; sie sind dies schon immer gewesen, es kann aber darin noch mehr geschehen, in der angedeuteten Weise.

6. Diese Belehrungen können und sollen auf allen Klassenstufen erteilt werden, besonders aber auf den höheren und höchsten.

7. In erster Linie kommt für sie der Unterricht in der Geschichte in Betracht, nächst ihm besonders der in der Erdkunde und im Deutschen. Der Umfang der Belehrungen und die Art, wie sie sich in das Unterrichtspensum einfügen lassen,

wird für die genannten ersten beiden Lehrfächer etwa durch die Lehrbücher von Brettschneider und Fischer-Geistbeck im ganzen angemessen bezeichnet. Neben dem eigentlichen Geschichtslehrbuch kann der Schüler etwa Neubauers „Kleine Staatslehre" mit Vorteil benutzen.

Posen. Heinrich Weber.

Ein fruchtbarer Stoff zur Einführung in die Staatsbürgerkunde.

Wie jede Belehrung durch die Anschauung erst recht wirksam wird, so wird auch die heute immer dringender geforderte Einführung unserer heranwachsenden Jugend in den Organismus des Staatslebens da besonders fruchtbar ausfallen, wo sie durch persönliche Erfahrung unterstützt werden kann. Man wird also zweckmäßig bei Einführung in die Verwaltung von der Darlegung der Aufgaben der Behörden ausgehen, die sich am Orte selbst befinden. Als ganz besonders geeignet erscheint mir dabei nun auch die Besprechung des Etats einer Gemeinde oder eines Gemeinde-Verbandes. Die Verhältnisse sind da den Schülern bekannt oder können es leicht werden. Der Vorteil wird um so größer sein, wenn es sich nicht um schwer übersichtliche Großstadtgemeinden handelt, sondern um kleinere. Der Etat z. B. der Kreis-Kommunal-Kasse, dessen Veröffentlichung im Kreisblatt jedem Schüler leicht zugänglich ist, bietet da eine sehr erwünschte Handhabe. Ich halte mich im folgenden an den des Kreises Friedeberg (Nm.), in dessen Kreisstadt unser Gymnasium gelegen ist, und zwar an den für das Rechnungsjahr 1908.

Er balanciert in den ordentlichen Einnahmen und Ausgaben mit 221 604 M., in den außerordentlichen mit 40 000. Die Notwendigkeit einer solchen Balancierung sowie der Teilung in einmalige oder außerordentliche und fortlaufende oder ordentliche Posten für eine geordnete Wirtschaft muß natürlich auseinandergesetzt werden. Die Einnahmen setzen sich zusammen aus Erträgen des Kreisvermögens, Dotationen und Beihilfen, Abgaben, Einnahmen aus streitigen Verwaltungssachen des Kreisausschusses, Einnahmen von den Chausseen, sonstigen Einnahmen. Das Kreisvermögen ist angelegt teils in Grundbesitz, teils in Wertpapieren. Aus jenem fließt die Miete für das Kreishaus (1000), für die Kreissparkasse (400), für ein Chausseehaus (130), aus diesen die Zinsen der Pfandbriefe und Depots (zus. 6722); ein kurzes Wort erläutert nötigenfalls diese finanziellen Begriffe. Dotationen zahlt der Staat in Höhe von 18 660 M., woraus hervorgeht, daß der Kreis nicht imstande ist, sich allein zu unterhalten, Beihilfe zahlt die Provinz in Höhe von 2754,50 M. Besondere Zahlung leistet der Staat außerdem noch in Gestalt der Miete für zwei Gendarmen-Wohnungen (875) und die Regierung zur Einrichtung und Erweiterung von Volksbibliotheken (150). Die Einnahmen aus Abgaben setzen sich zusammen aus den direkten Kreissteuern (139 854,04), den Betriebssteuern (3690), den indirekten Kreissteuern, nämlich Schankkonzession-, Hunde- und Umsatzsteuern (4000, 9000, 15,000) und den Jagdscheingeldern (5100). Schon aus dem Verhältnis der Betriebssteuern zu den Jagdscheingeldern geht hervor, daß die Landwirtschaft die Industrie im Kreise erheblich

überwiegt, was dann durch Umfragen bei den Schülern auch leicht weiter belegt werden kann. Die Einnahmen aus den Kreischausseen, deren Lage und Verlauf gleichfalls leicht durch die Schüler festgestellt werden kann, ergeben sich auf Grund von Pachtverträgen aus der Grasnutzung (500), der Obstnutzung (300), der Weidenutzung (70). Sehr mannigfaltig ist natürlich wie in allen privaten und öffentlichen Haushalten das Kapitel der „sonstigen Einnahmen", und gerade diese Mannigfaltigkeit ist lehrreich, weil sie den Blick für die Wirklichkeiten der Kreisgeldwirtschaft schärft und auch hier wieder durch den Augenschein leicht nachgeprüft werden kann. Da gibt es z. B. unter dem Titel „Renten" eine Einnahme von 65,81 M. vom Magistrat einer zum Kreise gehörigen Stadt für die Führung der Gas- und Wasserleitungsröhren unter die Kreischaussee und von einer Holzfabrik für die Erlaubnis, die Chaussee mit Feldbahngeleise zu überschreiten, in Höhe von 3 M., für die Kreuzung der Chaussee mit einer elektrischen Starkstromleitung u. dergl.; in Betracht kommen auch die Beiträge der Beamten der Kreissparkasse für die Witwen- und Waisenkassen (258,84). Das Übergewicht der Landwirtschaft macht sich wieder geltend, wenn unter diesen „sonstigen Einnahmen" für Stierkörungs-Anmeldegebühren 265 M. in Rechnung gestellt werden, für Ergänzungs-Beschaugebühren 1577, als Beiträge zur Deckung der Entschädigung für Pferde und Rindvieh 3166,81. Die Regsamkeit der Bautätigkeit im Wirtschaftsjahre 1908 ist aus der Höhe der Baukonsens-Prüfungsgebühren von 876 M. zu entnehmen. Die außerordentlichen Einnahmen setzen sich zusammen aus 11 000 M. Beihilfe der Provinz zu einem Chausseebau und einer Anleihe von 29 000 M. aus der Kreissparkasse.

Die Aufgaben, die ein Kreis, diese zweite Verwaltungseinheit im Preußischen Staate, als solcher zu leisten hat, gehen aus den Ausgaben hervor. Sie betreffen die innere Verwaltung, die in dem vorliegenden Fall 31 268,19 M. kostet, und die äußere Verwaltung, die mit 190 335,81 M. bestritten werden muß. Die innere Verwaltung hat zu sorgen für Unterhaltung des Kreishauses (2700), die Behörde des Kreisausschusses (4960), dessen Bedeutung nötigenfalls zu erläutern ist, für Besoldung der Beamten der Kreiskommunalkasse, des Kreisausschuß-Sekretärs, des Kreis-Kommunal-Baumeisters, dessen Obliegenheiten der Abgrenzung gegen die des Kreis-Bauinspektors bedürfen werden, und der Chaussee-Aufseher. Sie hat weiter die Pension für einen pensionierten Beamten und die Beiträge für die Kreisbeamten zu den Witwen- und Waisenkassen zu zahlen. Reichhaltig und lehrreich ist auch hier wieder das Kapitel der „Sonstigen Ausgaben". Da finden sich Reisekosten und Tagegelder für Dienstreisen der Kreisbeamten, der Kreis-Ersatzkommission, Prüfungsgebühren der Bau-Erlaubnisgesuche, Kosten für die amtlichen Bekanntmachungen im Kreisblatt und dergl. Von den an die äußere Verwaltung gestellten Anforderungen gibt es ein charakteristisches Bild, wenn die Hauptausgaben auf folgende Posten fallen: Provinzialabgaben 44 388 M., Pflege der in Anstalten untergebrachten Geisteskranken, Idioten, Epileptiker, Taubstummen, Blinden 23 319 + 720 M., Unterhaltung der Chausseen 38 000 M., Zinsen und Tilgungsraten für Kreisbauten aus früheren Jahren 44 651,01 M. Von anderen Posten sind als solche, die in das Leben der Kreisverwaltung einen Blick tun lassen, folgende zu nennen. Es muß für etwa eintretenden Steuerausfall bei dieser oder

jener Gemeinde eine Summe bereit gestellt werden, die im vorliegenden Falle 1000 M. beträgt. Die Kosten der Amtsverwaltung in den dreißig Amtsbezirken müssen zum guten Teil vom Kreise getragen werden, diesmal verursacht uns der XXIII. und XXV. keine Kosten; die der andern betragen zusammen 11 372,58 M. Die drei Städte des Kreises müssen natürlich ihre Verwaltung selbst bestreiten. In Kriegsjahren muß der Kreis, was für 1908 also fortfiel, zu den Mobilmachungskosten beitragen, dauernd muß er die Polizeibehörden für die durch die Invaliditäts- und Altersversicherung entstandenen Ausgaben entschädigen (2000 M.) Beiträge leistet er ferner für die Unterhaltung einer landwirtschaftlichen Winterschule innerhalb seines Bezirks (1000), auf der er auch zwei Freistellen unterhält; er unterstützt die Bildung von Volksbibliotheken mit 300, die Lutherstiftung mit 100, eine Lehrschmiede mit 50 M., den Geschichtsverein seiner Provinz mit derselben Summe. Eine recht wichtige Stelle nimmt dann in der äußeren Verwaltung die öffentliche Gesundheitspflege und Krankenfürsorge ein: für Schutzpocken-Impfung werden da 1950 M. ausgeworfen, für Bekämpfung der Tuberkulose 500; das Desinfektionswesen und dergl. erfordert 3700 M. Unter den „Sonstigen Ausgaben" finden sich Prämien für besonders gut gehaltene und instruktiven Zwecken dienende Lehrergärten, Erziehungsbeihilfen an Witwen, Beihilfen für die Ausstellung des Gartenbau- und Bienenzuchtvereins. Schließlich muß eine Summe für „Insgemein und zur Abrundung" bereit gestellt werden, die in diesem Falle 801,23 M. beträgt (vgl. oben die Balancierung des Etats). Die einmaligen, außerordentlichen Ausgaben betrafen i. J. 1908 einen Chausseebau, für den 40 000 M. angesetzt wurden.

Ich betone noch einmal, daß das Nutzbringende bei der Besprechung solcher Etats gerade darin besteht, daß die örtlichen Verhältnisse den Schülern fast durchweg bekannt sind oder es leicht werden können. Gewiß wird man auch mit Vorsicht dazu übergehen können, einen Provinzialetat und auch die Hauptposten aus dem des Staates und die Grundzüge sogar des Reichs-Etats zu besprechen, aber anfangen muß man jedenfalls mit den örtlichen Verhältnissen. Ich trete sogar dafür ein, daß man unsere dem Abschluß der Schullaufbahn sich nähernden 19 bis 20 jährigen Jünglinge — die Provinz weist diesen Durchschnitt auf — gelegentlich in die Sitzungen der Stadtverordneten führe, zumal wenn Etatsberatungen stattfinden. Zugute kommt es, daß die Tagesordnung vorher bekannt geworden ist und eventuell unter Anhalt an den Bericht im Lokalblatt auch hinterher gemeinsam erörtert werden kann. Leichter wird all dergleichen natürlich sich handhaben lassen, wo es sich um Schüler kleinerer Anstalten handelt, an denen die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden sich vielfach noch natürlicher gestalten können, als das bei Riesen- oder wie man jetzt zu sagen pflegt, Mammut-Anstalten, der Fall sein kann.

Friedeberg N.-M. P. Lorentz.

Rechtsunterricht an einem Gymnasium.

Am Marienstifts-Gymnasium in Stettin wird seit dem Anfang des vorigen Jahrhunderts Rechtsunterricht erteilt; die Einführung dieses Unterrichts beruht auf einer testamentarischen Stiftung, durch welche gleichzeitig Geldmittel für diesen

Zweck zur Verfügung gestellt wurden. Der Unterricht wird nach dem Willen des Stifters nicht durch einen Lehrer der Anstalt, sondern durch einen Berufsjuristen — zurzeit durch den Berichterstatter — erteilt. Über die gegenwärtige Einrichtung und den Erfolg des Unterrichts gibt der nachstehende auf Veranlassung des Herrn Justizministers erstattete Bericht Auskunft. Die in Ziffer I des Berichts erwähnte beabsichtigte Ausdehnung des Unterrichts ist inzwischen mit der Beschränkung genehmigt worden, daß an dem Unterricht alle Abiturienten des Gymnasiums ohne Rücksicht auf den gewählten Beruf — nicht aber auch der anderen höheren Schulen — teilnehmen können.

I.

Die Bestellung eines Rechtslehrers am Marienstifts-Gymnasium in Stettin beruht auf einer im Testament des Geh. Legationsrats Oelrichs vom 24. Dezember 1797 getroffenen Anordnung. Nach dem Willen des Stifters sollte der Rechtslehrer während des Schuljahres denjenigen Schülern der obersten Klasse, die sich dem Rechtsstudium zuwenden wollten, 3 oder 4 Monate lang „einen kursorisch-enzyklopädischen Unterricht wöchentlich etwa 2 oder 3 Stunden oder wenn dies nicht anginge, in den Ferienwochen erteilen, damit sie doch von dem *ambitu totius jurisprudentiae* und den so notwendigen *studiis subsidianis* einen Vorschmack erhalten und mitbringen".

Von den hier gegebenen Vorschlägen des Stifters wird zurzeit in einzelnen Punkten abgewichen.

Entsprechend dem Wunsche der Schulleitung wird zunächst der Unterricht erst nach der Abgangsprüfung denjenigen Schülern, die die Prüfung bestanden haben, erteilt; zeitlich drängt er sich sodann von den noch zu erwähnenden Besuchen abgesehen in 4—5 Doppelstunden zusammen; seinem Gegenstande nach ist er endlich nicht mehr eine Einführung in die gesamte Rechtswissenschaft gewesen, sondern aus den zu II angegebenen Gründen zu einer Übersicht über einzelne Hauptgebiete des geltenden öffentlichen und privaten Rechts, also zu einer Art Unterweisung in Bürger- und Rechtskunde ausgestaltet worden.

Ich habe den Unterricht bisher dreimal erteilt; die beiden ersten Male haben an ihm nur solche Abiturienten teilgenommen, die die Rechte studieren wollten, das letzte Mal auch ein Abiturient, der seinen Beruf in der Landwirtschaft suchte; der Unterricht war das erste Mal von einem Hörer, das zweite Mal von 2 und das dritte Mal von 4 Hörern besucht.

Meine Absicht geht dahin, mit noch einzuholender Einwilligung des Marienstifts-Kuratoriums und der Schulleitung den Unterricht ohne Rücksicht auf das gewählte Studium allen Abiturienten des Marienstifts-Gymnasiums und womöglich auch der anderen höheren Anstalten zugänglich zu machen; bei der gegenwärtigen Ausgestaltung des Unterrichts ist eine Beschränkung auf künftige *studiosi juris* nicht mehr notwendig.

II.

Die Einrichtung des Unterrichts war folgende: Die Unterweisung bestand in gemeinsamen Besprechungen und mehrfachen Führungen in die Gerichtssäle.

Die Besprechungen, die allwöchentlich eine Doppelstunde beanspruchten, behandelten einleitungsweise die Fragen, die für den Studierenden der Rechtswissenschaft besondere Bedeutung haben — die Einrichtung des Studienplanes, die Besuche von Vorlesungen und Repetitorien, die juristischen Prüfungen, den Vorbereitungsdienst, die Berufswahl u. a. m. —; in ihrem Fortgange suchten sie den Hörern eine anschauliche Übersicht über einzelne Rechtsgebiete zu geben.

Das Ziel war hierbei nicht, wie es dem Stifter wohl vorgeschwebt hat, eine zusammenhängende Darstellung des gesamten auf der Universität zu studierenden Rechtsstoffes zu geben; — die Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit einerseits, andererseits der Umfang dieses Rechtsstoffes, der sich seit der Zeit des Stifters gewaltig vermehrt hat, schlossen die Erreichung dieses Zieles von vornherein aus; die Einrichtung einer besonderen Universitätsvorlesung zur Einführung in die Rechtswissenschaft läßt auch derartige die Vorlesung vorwegnehmende Vorträge überflüssig erscheinen; — vielmehr wurden unter Ausscheidung fast allen rechtsgeschichtlichen Stoffes einzelne Fragen aus dem Strafrecht und dem Strafprozeßrecht, dem Verfassungsrecht, dem bürgerlichen und dem Zivilprozeßrecht besprochen, und zwar in der angegebenen Reihenfolge, die dem Verständnis und dem Interesse der Hörer am meisten entspricht.

Im einzelnen wurden zur Besprechung gestellt Gegenstände, für die entweder bei den Hörern ein besonderes Interesse vorausgesetzt werden durfte oder deren Kenntnis für den Studenten oder aber jeden Staatsbürger notwendig oder nützlich ist: aus dem Strafrecht Diebstahl, Unterschlagung und die ganze Reihe der Tötungs- und Körperverletzungsdelikte (Mensur), aus dem Staatsrecht die Stellung des Kaisers und Königs, des Bundesrats, des Reichskanzlers, der Minister und Parlamente, Wahlrecht und Wahlrechtsreform, das Zustandekommen der Gesetze, der Staatshaushalt u. a. m. — aus dem Gebiete des bürgerlichen Rechts die Stubenmiete, Verträge Minderjähriger, Übereignung von Fahrnis und Grundstücken sowie Grundbucheinrichtung, Verlöbnis und Eheschließung, die Unterhaltungspflicht der Väter unehelicher Kinder, das gesetzliche Erbfolgerecht und das eigenhändige Testament.

Die Unterweisung vollzog sich nicht in der Form zusammenhängender Vorträge, sondern in gemeinschaftlicher Besprechung mit Frage und Antwort. Die Hörer haben die jeweils behandelten Gesetze in die Hand bekommen und die maßgebenden Vorschriften, die der Besprechung zugrunde lagen, zum großen Teil selbst gelesen; Rechtsfälle mit Exemplifikationen auf die Hörer, schematische Darstellungen (z. B. der Gerichtsorganisation und eines Stammbaums bei Besprechung der gesetzlichen Erbfolge) und Vorlegung von Anschauungsmaterial (z. B. des preußischen und deutschen Haushaltsgesetzes, von gerichtlichen Akten und Grundbuchformularen) dienten dazu, die Besprechung zu beleben und das Gehörte zu veranschaulichen.

Im Anschluß an das materielle Strafrecht wurde die Organisation der Strafgerichte, im Anschluß an das bürgerliche Recht die Organisation der Zivilgerichte und jeweils das Verfahren nach der Strafprozeßordnung und der Zivilprozeßordnung in seinen Grundzügen besprochen; nach der Erörterung des schöffengerichtlichen und schwurgerichtlichen Verfahrens wurde je eine Schöffengerichts- und Schwur-

gerichtssitzung (im letzten Kursus, da das Schwurgericht nicht tagte, eine Strafkammersitzung), nach der Erörterung des zivilprozessualen Verfahrens eine Prozeß-Sitzung beim Amtsgericht besucht; für künftige Kurse ist auch der Besuch einer Stadtverordnetensitzung in Aussicht genommen.

III.

Die jungen Leute sind den Besprechungen und namentlich den Gerichtsverhandlungen mit regem Eifer und einem meine Erwartungen weit übersteigenden Verständnis gefolgt. Abgrenzung und Bestimmung leichterer Begriffe wie Diebstahl und Unterschlagung oder Eigentum und Besitz wurden von ihnen selbständig gefunden. Die von ihnen mitgebrachten Kenntnisse waren, insbesondere auf dem Gebiete des Verfassungsrechts im allgemeinen völlig unzureichend; die bei den Besprechungen gemachten Erfahrungen lehren aber, daß nicht Interessen- oder Verständnislosigkeit, sondern der Mangel an Unterweisung daran die Schuld tragen.

IV.

Als Erfolg der Übungen darf ich zunächst die Vermittelung einiger Rechtskenntnisse im Verein mit praktischer Anschauung bezeichnen. Die Zuhörer wissen, wie eine Gerichtsverhandlung vor sich geht; die Namen der Gesetze, die sie in der Hand gehabt haben, haben für sie Inhalt bekommen; sie haben von der Ausübung des richterlichen (prozeßrichterlichen) Berufes eine ungefähre Vorstellung gewonnen; und sie haben namentlich die Anwendung des Gesetzes durch den Richter selbst beobachtet und die Einwirkung des Gesetzes auf die verschiedensten Lebensverhältnisse unmittelbar kennen gelernt.

Dadurch, daß den Hörern durch Beispiel im Unterricht und durch eigene Beobachtung in den Gerichtssälen das Recht in seiner Anwendung und Wirkung gezeigt ist, ist es — so hoffe ich — auch gelungen in denjenigen Teilnehmern, die sich dem Rechtsstudium zuwenden wollen, Interesse am Gegenstande ihres Studiums zu wecken und ihnen die soziale und wirtschaftliche Bedeutung der Rechtssätze, deren Kenntnis sie sich aneignen sollen, zum Bewußtsein zu bringen.

Mir scheint das besonders notwendig.

Die übliche Reihenfolge der Universitätsvorlesungen, die sich zunächst auf System und Geschichte des alten römischen und deutschen Rechts, demnächst auf das bürgerliche Recht und das Prozeßrecht und erst zum Schluß auf Straf- und Verfassungsrecht, Kirchen- und Völkerrecht erstrecken, schreitet in umgekehrter Reihenfolge vorwärts, in der sich Interesse und Verständnis des jungen Studenten bewegen. Er bringt von vornherein dem geltenden Recht mehr Neigung entgegen als seinen geschichtlichen Grundlagen und dem öffentlichen Rechte mehr als dem Privatrecht, das ihm zunächst häufig nur als System schwerfaßlicher Begriffe erscheint. Namentlich das erste Semester mit den Vorlesungen über System und Geschichte des römischen Privatrechts und dem Studium seiner lateinisch geschriebenen Quellen schließt für manche Studenten mit einer Enttäuschung ab, die den Oberflächlichen leicht zur Vernachlässigung der Studien überhaupt, die ihm nichts Interessantes zu bieten scheinen, führt. Vor dieser Enttäuschung ist bewahrt, wer durch Teilnahme an den geschilderten Besprechungen und Führungen

bereits die praktische und soziale Bedeutung des Rechts kennen gelernt und so durch eigene Beobachtung erfahren hat, daß das Rechtsstudium mehr ist als eine Anhäufung antiquarischer Kenntnisse und abstrakter Begriffe.

Stettin. W. Seelmann.

Ein staatsbürgerliches Lesebuch

von Berthold Otto.*)

Unter denen, die zur Staatsbürgerkunde und zu staatsbürgerlicher Erziehung schreiben und wirklichen Beruf dazu haben, auf diesem Gebiete zu wirken, steht Berthold Otto für mich in erster Linie, auch deshalb, weil er einer der ersten gewesen, die Bürgerkunde und staatsbürgerliche Fragen in Schule und Schrift mit Verständnis und Erfolg betrieben haben. Seit Jahren habe ich seine Aufsätze allwöchentlich im „Hauslehrer", seiner Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern, gelesen und ihn oft bewundert und beneidet, wie er die schwierigsten Fragen der Tagespolitik und Tagesgeschichte verständlich für die Jugend und für jedermann aus dem Volke zu behandeln versteht. Ich verweise nur auf die meisterhafte Darlegung des Leipziger Bankkraches, in der Otto die Gelegenheit ergriff, das ganze Bankwesen: Depositengeschäft und Giroverkehr, Wesen und Zweck des Wechsels, Gründungen, Lieferungs- und Differenzgeschäfte, Hausse und Baisse, Konjunkturen und Krisen so gemeinverständlich darzustellen, daß Jung und Alt es verstehen mußte; ich erinnere an seine Aufsätze über Handelsverträge und Getreidezölle und über die Zolltarifdebatte im Reichstage, und weise hin auf die in diesen Wochen erschienenen Aufsätze über den „Zweckverband Groß-Berlin". Und sein Meisterbuch von „Fürst Bismarcks Lebenswerk", in welchem er den Kindern und dem Volke nicht nur Bismarcks Leben erzählte, sondern sein ganzes Wirken und dabei in musterhafter Weise die Entwicklung aller der politischen Begriffe vornahm, die zum Verständnis von Bismarcks Wirken gehören: Begriffe wie Landesherr, Minister, Abgeordneter, Armee-Reform, Revolution, Verfassungskonflikt usw. Dieses Buch vom Fürsten Bismarck bildete bereits eine kleine Staatsbürgerkunde, soweit das Deutsche Reich in Frage kommt.

In seinem neuen Buche geht B. Otto ähnliche Bahnen. Er sagt: „Damit wir unsere Verfassung verstehen können, wird uns in diesem Buche deutsche Geschichte erzählt; aber meist nicht die Geschichte von den alten Deutschen oder den Deutschen im Mittelalter. Dafür wird uns um so mehr von der Geschichte erzählt, die in den letzten Jahren bei uns passiert ist und die viele von uns schon selber mit erlebt haben. Denn was man miterlebt hat, das darf man auch verstehen. Und wenn man das nicht versteht, was um einen herum passiert, dann versteht man erst recht nicht, was vor Tausenden von Jahren passiert ist." Und so führt er uns vom Geburtstag des

*) Otto, Berthold, Vom Deutschen Reich und seinen Einrichtungen. Ein staatsbürgerliches Lesebuch für Jung und Alt. 1. Bändchen. 1.—10. Tausend. Leipzig 1911. K. G. Th. Schefler. 140 S. 8°. 0,60 M.

Deutschen Reichs durch die deutsche Reichsverfassung, durch das Verhältnis des Deutschen Reichs zu Preußen, die Reichstagswahlen, die Konstituierung des Reichstages, das Kolonialamt zur Reichstagsauflösung von 1906 mit ihren Folgen bis zur Krisis im Jahre 1909. Auf diesem Wege macht er alles, was dem Verständnis der Jugend oder des schlichten Mannes aus dem Volke fern liegt, dadurch klar, daß er die Schwierigkeiten, die in den Dingen und Vorgängen liegen, trennt, von einander loslöst und jede für sich behandelt, um schließlich wieder zu einem kleinen Ganzen zusammenzufügen, was erst der Entwicklung im einzelnen bedurfte. Fast spielend geht Otto dabei zu Werke; aber übersieht man das Ganze, dann merkt man, welch tiefer Ernst in dieser pädagogischen Arbeit enthalten ist und wie doch alle echte Pädagogik eine Naturgabe oder — wenn man will — ein Geschenk von Gottes Gnaden ist.

Dabei hält sich Berthold Otto fern von jeder Gesinnungsmacherei auf dem Gebiete irgend einer Partei, auf religiösem und patriotischem Gebiete: die Sache ist's, die ihn fesselt und an die er seine Leser zu fesseln weiß. Fern hält Otto sich auch von allen Angriffen gegen eine Person oder gegen irgend eine Partei; selbst wo er politischen Hirngespinsten der extremsten Parteien, wo er politischen Rückständigkeiten und Engherzigkeiten und politischer Selbstsucht und wo er schroffer Interessenpolitik begegnet, immer bleibt er vornehm, niemals treibt ihm der Groll oder der Zorn über Widerwärtigkeiten das Blut in den klugen Kopf; auch wo es entschuldbar wäre, findet sich niemals ein hartes, geschweige denn ein gehässiges Wort gegen irgend eine Persönlichkeit oder irgend eine Partei, auch nicht gegen die Sozialdemokraten. Wo andere Naturen zu Ausfällen sich hinreißen lassen würden, durchzieht nur ein ganz feiner ironischer Zug die Darstellung. Oberster Grundsatz ist Otto in allem, was er schreibt, das Verantwortungsgefühl des einzelnen zu schärfen und schon die Jugend in diesem Gefühl zu stärken. Einer seiner letzten Aufsätze im „Hauslehrer" über „Proportionalwahlen" schließt er mit den Worten: „Viele von Euch werden von ihren Eltern hören, daß man sich doch irgend einer Partei anschließen müßte. Wie gesagt, ich habe gar nichts dagegen; aber mir scheint doch noch wichtiger zu sein, daß jeder einzelne weiß: ‚Für das, was ich als Politiker denke und tue, bin ich selber verantwortlich, also muß ich mir jedes einzelne gehörig selber überlegen'," — Ich denke, auf einem besseren Grunde als auf dem der Selbstverantwortung kann man die Bürgerkunde und staatsbürgerliche Erziehung nicht aufbauen. —

Noch ein Wort über den Stil Ottos. Sein Verkehr mit den Kindern hat ihn gewöhnt, herabzusteigen in seiner Tonart und seiner Wortwahl; nirgendwo findet man hochgestochene Wörter oder fernliegende Wendungen, überall begegnet uns der einfachste Ton gemütlicher Unterhaltung, wie sie im Kinder- und Volksmund zu leben pflegt. Manchem mag das nicht zusagen, da er durch stilgerechtes Schriftdeutsch dem Volkston entfremdet ist; wer immer unter Büchern und am Schreibtisch sitzt, dem stirbt allmählich der Sinn für das Natürliche und Ungezwungene ab. Wer sich aber auch an der schlichten Rede des gemeinen Mannes und an Kinderworten freut, dem wird Ottos Stil nicht fremdartig klingen. Mag sein, daß Otto hier und da zu weit geht, daß er sich manchmal etwas schriftgerechter fassen könnte: Klarheit und Frische würde darunter nicht leiden, sondern nur gewin-

nen. Doch wenn Otto das nicht kann und es ihm widerstrebt, dann gibt er sich besser so, wie er ist und wie ihm, um volkstümlich zu sprechen, sein Schnabel gewachsen ist. Denn Verfassungsfragen, Gesetzes- und Rechtsfragen, Fragen des Handels und Verkehrs, soziale Fragen tragen etwas Trocknes an sich und bieten vielfach wenig Anregendes. Wer hier wirken will, muß etwas Originelles an sich tragen, wie das bei allen volkstümlichen Schriftstellern der Fall gewesen ist; bei einem Abraham a Sancta Clara, bei Luther, bei Hansjakob, beim Lahrer hinkenden Boten von ehemals, beim Spinnstubenverfasser und anderen. Sie alle haben etwas stark Persönliches an sich gehabt, wie unser Berthold Otto, der offenbar, um deutlich zu sein, an Luthers Wort gedacht hat, daß, wer recht verständliches Deutsch reden wolle, „die Mutter im Hause, die Kinder auf der Gassen, den gemeinen Mann auf dem Markt darum fragen und denselbigen auf das Maul sehen muß, wie sie reden, und darnach dolmetschen; so verstehen sie es denn und merken, daß man deutsch mit ihnen redet". Auf diesem Wege hat Berthold Otto schwierige Fragen, wenn auch nach dem Urteile manches Schriftgelehrten nicht stilgerecht, aber mund-, verstand- und herzgerecht für Jung und Alt klar und deutlich beantwortet zu Nutz und Frommen guter staatsbürgerlicher Erziehung.

Berlin. A. Matthias.

Die Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung.

Kürzlich tagte in Berlin in den Räumen der Geschäftsstelle (Ansbacher Str. 58 I) unter Vorsitz des Staatsministers z. D. Otto von Hentig der Geschäftsführende Ausschuß der „Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung". Aus dem von Generalsekretär Dr. Fritz Roeder erstatteten Jahresbericht sei folgendes hervorgehoben: Bei der Gründung der Vereinigung (Goslar, 26. September 1909) war Hauptziel, die weitesten Kreise unseres Volkes von der Notwendigkeit staatsbürgerlicher Erziehung zu überzeugen. Diese Aufgabe kann heute als im wesentlichen gelöst angesehen werden. Deshalb betrachtet die Vereinigung jetzt als ihren leitenden Gedanken, die geeignetsten Wege aufzuweisen. Um diesem ungleich schwerer zu erreichenden Ziele etwas näher zu kommen, hat die Vereinigung zunächst ein Preisausschreiben erlassen, das methodische Erwägungen für die einzelnen Schulgattungen, sowie praktische Einzelbeispiele staatsbürgerlicher Belehrung bringen sollte. 76 Arbeiten sind eingegangen. Sie unterliegen zurzeit der Prüfung der Preisrichter. Das Ergebnis wird demnächst veröffentlicht werden. Weiter hat die Vereinigung praktische Schulmänner zum Studium von Einrichtungen, die der staatsbürgerlichen Erziehung dienen, nach der Schweiz, nach Dänemark, nach den Niederlanden entsendet. Die kritisch gestalteten Berichte liegen zum Teil vor und werden in den nächsten Monaten erscheinen, für England und die Union sind ähnliche Untersuchungen in Vorbereitung. An der Geschäftsstelle wird die Literatur über staatsbürgerliche Erziehung systematisch gesammelt. Zahlreichen Interessenten ist schriftlich und mündlich Auskunft ge-

geben worden. Deshalb wird eine kritische Bibliographie vorbereitet, sie liegt bereits im Manuskript vor. Die Veranstaltung der verschiedensten Vortragskurse ist ebenfalls in die Wege geleitet, nächsten Winter wird das Vortragswesen der Vereinigung systematisch ausgebaut werden. Besonderes Augenmerk wird die Vereinigung richten auf die staatswissenschaftlichen Fortbildungskurse für Lehrer, ein erster Versuch soll im Sommer 1911 in Jena gemacht werden. In Köln hat sich unter Beteiligung aller Schulgattungen im September 1910 ein Arbeitsausschuß für staatsbürgerliche Schulerziehung gebildet, der bereits eifrig gearbeitet hat. Die Vereinigung hat ferner die Herausgabe von volkstümlichen Schriften, die auf konkretem historischen Hintergrund den Sinn für pflichtgemäßes staatsbürgerliches Handeln entwickeln sollen, in die Wege geleitet. Neben dieser Tätigkeit, die im wesentlichen der Jugend gewidmet ist, will man versuchen, die Erwachsenen für die Idee des verantwortlichen politischen Handelns zu gewinnen. Zu diesem Zweck soll der Versuch gewagt werden, eine der großen politischen Tagesfragen in diesem Sinne vorbildlich in einer öffentlichen Versammlung zu behandeln. Man hofft auf diese Weise einen Schritt näher zu kommen dem großen, unserem modernen öffentlichen Leben so durchaus notwendigen Ziele: der Politisierung der Intellektuellen.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechung:

Zu Bürgerkunde und staatsbürgerlicher Erziehung.

1.

Ruppersberg, Albert, Kurzgefaßte Staatslehre für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Breslau 1910. Ferdinand Hirt. 46 S. kart, 50 Pfg.

Berger .Fritz, Deutsche Staatskunde als Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten Badens. Karlsruhe 1910. G. Braunsche Hofbuchdruckerei und Verlag. IX u. 238 S. geb. 2,50 M.

Giese, A., Deutsche Bürgerkunde. Einführung in die allgemeine Staatslehre, in die Verfassung und Verwaltung des deutschen Reiches und Preußens und in die Volkswirtschaftslehre. Fünfte Auflage. Leipzig 1910. R. Voigtländers Verlag. VIII u. 218 S. geb. 1,60 M.

Hoffmann, Georg und Groth, Ernst, Deutsche Bürgerkunde. Kleines Handbuch des politisch Wissenswerten für jedermann. Sechste, vermehrte Aufl. Leipzig 1910. Fr. Wilh. Grunow. VIII u. 386 S. geb. 2,50 M.

Hue de Grais, Grundriß der Verfassung und Verwaltung in Preußen und dem deutschen Reiche. 10 Aufl. Berlin 1910. Julius Springer. VIII u. 126 S. geb. 1 M.

Schultze, Siegmar, Charakterbildung, Gymnasium und Staat. Einige Betrachtungen über Grenzen und Mängel unserer Staatserziehung. Halle 1911. Curt Nietschmann. 70 S. 1,25 M.

Laemmel, Rudolf, Die Reformation der nationalen Erziehung. Mit einem Vorwort von Ernst Mach in Wien. Zürich 1910. E. Speidel. 110 S. 2,40 M.

Cornelius, Hans; Reisinger, Ernst; Kerschensteiner, Georg, Aufgabe und Gestaltung der höheren Schulen. 3 Vorträge. München 1910. Süddeutsche Monatshefte. 65 S. 1 M.

Zimmermann, Paul, Staatsbürgerliche Erziehung. Ein Mahnwort auch an diejenigen, die nicht glauben, daß es sie angeht. Frankfurt a. Main 1909. Verlag der Mainbrücke. 67 S. 1 M.

Rühlmann und **Köhler,** Staatsbürgerliche Erziehung. Köln 1910. Verlag Jungnationalliberaler Reichsverband. 36 S. 0,30 M.

Die Schriften zur Bürgerkunde und staatsbürgerlichen Erziehung sind so zahlreich und mehren sich von Tage zu Tage in solchem Umfang, daß mit Rücksicht auf den zur Verfügung stehenden Raum Kürze der Besprechung zur Notwendigkeit wird.

Das Buch von Ruppersberg ist als Ergänzung zu dem in gleichem Verlage erschienenen Lehrbuch der Geschichte von F. W. Pfeifer gedacht, kann aber auch zu jedem anderen Lehrbuch gebraucht werden. Vorzüge: Knappheit ohne unklar zu sein; Freihaltung von langen theoretischen Erörterungen; Aufbau auf geschichtlicher Entwicklung der Dinge; Benutzung bester Quellen; anregende Hinweise auf Geschichte und Dichtung. —

Berger setzt sich ebenfalls in Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht; der Lehrstoff wird auf historischer Grundlage entwickelt. Der erste Teil behandelt die allgemeine Staatslehre, der zweite Teil das Staatsrecht, der dritte Teil die Rechtspflege, der vierte Teil die Verwaltung. Im zweiten und vierten Teil werden die Verhältnisse des Reiches, dann die des Großherzogtums Baden näher besprochen; kurze geschichtliche Einblicke in die Verhältnisse der Gegenwart und Rückblicke in die Vergangenheit beleben die Darstellung.

Giese ist bereits in Jahrgang VIII S. 122 dieser Monatschrift anerkennend gewürdigt.

Ebenso Hoffmann und Groth (s. Jahrgang III, S. 207), das in seiner neuesten Fotm die seit der letzten Auflage vorgenommenen Neuerungen berücksichtigt.

Das seit langem bekannte Buch von Graf Hue de Grais, das zuerst im Jahre 1883 erschien, ist wie das Buch von Hoffmann und Groth bis auf die neueste Zeit fortgeführt. Das Werk bringt in vollständiger und streng sachlicher Weise die Grundzüge unserer Verfassung und Verwaltung zur Anschauung, wie sie in des Verfassers größerem Handbuch der Verfassung und Verwaltung in Preußen und dem deutschen Reiche (20 Aufl. Berlin, Julius Springer 1910) näher ausgeführt werden. Wem es auf den Wortlaut der Gesetze ankommt, der muß auf das große Handbuch der Gesetzgebung in Preußen und dem deutschen Reich als letzte Quelle zurückgehen. Der vorliegende Grundriß genügt aber für die Hand des Lehrers und der reiferen Schüler, die einen unbedingt sicheren Führer haben wollen.

Siegmar Schultze gibt auf die Frage, ob der Staat als Erzieher des Volkes seine große Aufgabe zur Zufriedenheit der Zukunft erfülle, eine verneinende Antwort. Er ist der Meinung, daß der materialisierende und spezialisierende Staat unserer Zeit die Ideale der deutschen Nation verflache, indem der Intellekt alles, feine Bildung dagegen, wirkliches Wissen, Erleben und Erfahren nichts mehr gelten. Man habe über alles Reformieren die Antike völlig aus den Augen verloren. An Spartas Beispiel will der Verfasser unsere Jugend wieder stärken. Im einzelnen muß ich auf manche interessante Anregungen, die das Buch gibt, verweisen, z. B. auf die Wertschätzung, die Plutarch bei Schultze findet, und auf die Gefahren, welche in dem einseitigen Grammatikbetrieb unserer Schulen liegen.

Die Schrift von Dr. Rudolf Laemmel, dem Direktor des Züricher Reform-Gymnasiums, kommt nach einer historisch-statistischen Übersicht der Entwicklung der Schule im 19. Jahrhundert auf die Reformprobleme der Neuzeit, er ist kein Freund der alten Sprachen, sondern nimmt die Naturwissenschaften als Grundlage der heutigen allgemeinen Bildung. Vor allem aber, meint er, müsse der Schüler an dem Leben der Nation teilnehmen; intellektuelle, historische und kritische Schulung, nationale Erziehung und physische Ausbildung sind ihm die Hauptaufgaben der Schule.

Mag man zu den Forderungen Laemmels abweisend stehen, man wird besonders aus dem zweiten Kapitel über die neue Schule viele anregende Gedanken für den Bedarf in der Schule entnehmen können. —

Die drei Vorträge von Cornelius, Reisinger und Kerschensteiner sind vor einem Jahre in München gehalten, um die Leitsätze gegen Ostwald zu begründen, daß die sprachlich-historischen Fächer auch in Zukunft ihren Wert und ihr gutes Recht zu behaupten haben. Cornelius beleuchtet die „Erziehungsziele" und er tritt für die eine Schulgattung der Zukunft ein, für die geisteswissenschaftliche: die Antike ist ihr Ausgangspunkt, die griechische Literatur hat in der Antike die gewichtigste Stellung. Auch Reisinger betont den Wert der alten Sprachen, die er auch heute noch für das geeignetste Mittel ansieht, die Schüler zur Denkfähigkeit zu bringen. Kerschensteiner vertritt den Bildungswert der Naturwissenschaften; aber nicht das Wissen ist ihm die Hauptsache, sondern „das selbständige Forschen, Fragestellen, Beantworten, Experimentieren ist in allen Gebieten nicht bloß dem Lehrer vorzubehalten, sondern muß von Beginn an Aufgabe des Schülers sein". Immer auf die eigene Kraft der Schüler hinzuwirken muß Aufgabe der Schule, der Arbeitsschule der Zukunft sein und das Motiv der Arbeitsgemeinschaft muß zu staatsbürgerlicher Erziehung führen, die in allen drei Vorträgen eine eingehende Berücksichtigung erfährt.

Zimmermanns Broschüre über staatsbürgerliche Erziehung gehört zu dem Besten, was über die Frage geschrieben ist. Mit Recht betont er, daß die Bewegung der staatsbürgerlichen Erziehung zurzeit noch nicht über ein Tasten nach den richtigen Wegen hinweggewachsen sei; doch werde das Suchen nach den Wegen zum Ziel von immer mehr drängender Energie belebt. Zimmermann behandelt nun die Frage nach diesem Ziel, er behandelt ferner die Frage, inwieweit die Schule mitarbeiten könne und er blickt hinaus zum Ideal, zur Vollendung der staatsbürgerlichen Erziehung, an der nicht nur die Schule, sondern wir alle mitzuarbeiten berufen seien. Auf Einzelheiten einzugehen, ist hier nicht der Raum; sie sind, besonders auch in dem Kapitel über die Entwicklungsgeschichte des Gedankens der staatsbürgerlichen Erziehung, so interessant und anregend, daß ich auf die kleine Schrift selbst verweisen muß. Nimmt man hinzu die beiden Vorträge von Rühlmann und Köhler, die sich durch Frische der Behandlung auszeichnen, so wird man in der Orientierung über die vorliegenden Fragen ein gutes Stück weiter kommen.

Berlin. A. Matthias.

2.

Gnauck-Kühne, El., Das soziale Gemeinschaftsleben im Deutschen Reich. Leitfaden der Volkswirtschaftslehre und Bürgerkunde. M.-Gladbach 1909. Volksvereins-Verlag. 134 S. 8°. geb. 1 M.

Salomon, Alice, Einführung in die Volkswirtschaftslehre. Leipzig und Berlin 1909. B. G. Teubner. IV u. 115 S. gr. 8°. geb. 1,40 M.

In seinen Lebenserinnerungen erzählt Paulsen: Der ersten Klasse einer höheren Mädchenschule setzte er „mit unwiderstehlicher Deutlichkeit", wie er glaubte, das Wesen von Steuern und Zöllen auseinander und fragte darauf eine Schülerin: Was ist also ein Zoll? Die Antwort lautete: Das kleinste Längenmaß. Seitdem wich Paulsen „in großem Bogen" allen derartigen Fragen aus. Jetzt, nach der Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens ist die Volkswirtschaft gar ein Unterrichtsfach der Frauenschule geworden. So ändern sich die Zeiten! Dem sehr dringenden Bedürfnis nach geeigneten Hilfsmitteln suchen zwei rühmlich bekannte Vorkämpferinnen der Frauenbildung durch ihre obengenannten Schriften zu genügen, die hier auch deshalb zusammen besprochen werden können, weil sie sich in einigen Beziehungen ergänzen. Schon die Titel zeigen, worauf es den Verfasserinnen besonders ankommt. Gnauck-Kühne will das soziale Gemeinschaftsleben (übrigens ein Pleonasmus) im Deutschen Reich mit besonderer Rücksicht auf Volkswirtschaftslehre und Bürgerkunde darstellen. Der sozialgeschichtliche Aufbau ist ihr, die von förmlichem Sozialunterricht spricht, so sehr die Hauptsache, daß sie in der Einleitung zunächst auseinandersetzt, was man unter sozialen Fragen zu verstehen hat. Dann erörtert sie nacheinander die verschiedenen Stufen der wirtschaftlichen Entwicklung (bis S. 64), die Entstehung der Arbeiterfrage, die Organisation der Arbeiterklasse und die Sozialreform (bis S. 97), die Wohlfahrtspflege (S. 98 und 99), die Versicherungsgesetzgebung (S. 100 bis 108), die Frauenfrage (bis S. 118) und die christlich-soziale Bildung (bis S. 124). Eine Tabelle zur sozialen Geschichte Deutschlands, Literaturangaben und ein kurzes Register machen den Beschluß.

Der Leitfaden will, wie im Vorworte besonders hervorgehoben wird, kein Lehrbuch ersetzen; vielmehr ist er so gedacht, daß er gleichsam einen Fächerschrank darstellt, in dem jede Einzelfrage ihr Fach hat. „Es kommt nun auf den Lehrenden an, ob er je nach Stundenzahl und Umständen viel oder wenig aus den Fächern herauszuholen für richtig hält oder einige gar nicht öffnet, wie z. B. das Fach mit der Aufschrift Reederei" (es umfaßt 14 Zeilen). Die Verfasserin beschränkt sich mitunter sogar auf Stichwörter, nämlich dann, wenn sie „als geprägte Münzen im Umlauf sind" und die volkswirtschaftlichen Lehrbücher oder die Handwörterbücher der Staatswissenschaften darauf „eingehend antworten". Die ganze Behandlung des Stoffes bevorzugt die Anschaulichkeit und Lebendigkeit auf Kosten der gleichmäßig durchgeführten Systematik. Das tritt besonders deutlich bei der Bürgerkunde zutage; sie ist nämlich nur stückweise und ungleichmäßig da angeführt, wo sich gerade die Gelegenheit dazu bot. S. 62 wird von der Selbstverwaltung der Gemeinden gesprochen, S. 66 von Gemeindesteuern. Die klein-

gedruckten Stellen können ohne weiteres unterdrückt werden, meint die Verfasserin, Dann erfahren aber gerade aus der Bürgerkunde die Schülerinnen gar nichts von den Volksvertretungen in den Einzelstaaten. Übrigens rechnet Gnauck-Kühne S. 67 Mecklenburg schon zu den Verfassungsstaaten; so weit sind sie dort noch nicht vorgeschritten.

Am Schlusse jedes Abschnittes finden sich Zusammenfassungen, die an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig lassen, in einem Leitfaden öfter sogar zu ausführlich sind. Das gilt auch von manchen andren Sätzen, z. B. S. 18: „Ein Mittel, das den Bedarf deckt, heißt ein Gut. Unter einem Gut verstehen wir ein Mittel zur Bedarfsdeckung. Unter Gütern verstehen wir Mittel zur Bedarfsdeckung." Von diesen drei Sätzen können die beiden ersten unzweifelhaft fehlen. Statistisches vermisse ich nur S. 76, wo von der materiellen Hebung die Rede ist. Aufgefallen ist mir S. 34 die Angabe „dem Wortklange nach" und S. 37 die Erklärung vom Weichbild; was „auf der Stör" bedeutet (S. 36), werden nicht alle Lehrerinnen wissen. „Den Rohstoff des Kunden in dessen Hause gegen Tagelohn bearbeiten", so ist es kurz, aber treffend von Al. Salomon (S. 43) erklärt.

Ihre Schrift ist ausdrücklich als Lehrbuch für Frauenschulen bezeichnet, führt die Systematik, auf die Gnauck-Kühne verzichtet, gleichmäßig durch und liest sich besser. Dazu tragen auch manche gut ausgewählte Zitate aus Conrad und Schmoller bei. Hauptsächlich benutzt sind Bücher, Herkner und Sombart, aus deren bekannten Werken die Verfasserin die großen Entwicklungslinien und die geschichtlichen Zusammenhänge hervorgehoben hat. Dafür, nicht für Einzelheiten, sucht sie das Interesse zu erwecken und stellt absichtlich die Dinge in fingierter Einfachheit dar. Das ist nur zu billigen, sowohl mit Rücksicht auf das bescheidene Zeitmaß, das die Frauenschule dem volkswirtschaftlichen Unterricht zur Verfügung stellen kann, als auch wegen des Alters der Schülerinnen. Der Stoff ist folgendermaßen gegliedert: Wirtschaftsgeschichte (bis S. 24), die Volkswirtschaft im 19. Jahrhundert (bis S. 26), die Landwirtschaft (bis S. 42), das Gewerbe (bis S. 61), die Arbeiterfrage (bis S. 89), Handel und Verkehr (bis S. 103), das moderne Wirtschaftsleben und die Frauenfrage. Am wenigsten gelungen scheint mir der zweite Abschnitt. Hier findet sich auch (S. 25, Z. 16 von unten) ein logisch völlig verunglückter Satz — übrigens der einzige im Buche, der Kopfschütteln erregt — und auf derselben Seite in der vorletzten Zeile ein nunmehr statt nun; außer dieser Stelle ist mir nur S. 79 § 18 der zweite und der dritte Satz als stilistisch und S. 109 der drittletzte Satz als logisch nicht einwandfrei aufgefallen.

In beiden Schriften ist, wie nicht anders zu erwarten war, die Stellung der Frau im Wirtschaftsleben trefflich geschildert; „glücklicherweise", so sagt Gnauck-Kühne, ist das Haus noch immer die Welt für den größten Teil des Frauengeschlechts und daher „tut die Frau gut und recht daran, sich mit allem, was das Haus betrifft, bekannt zu machen".

Beide Hilfsmittel — das sei zum Schluß hervorgehoben, — halte ich ungleich mehr geeignet für die Lehrenden als für die Lernenden. Diese, die Schülerinnen, bedürfen einer möglichst kurzen, aber zugleich möglichst klaren und übersicht-

lichen Darstellung. Denn wie bei den Knaben, so wird es wohl auch bei den Mädchen sein und bleiben: manche haben Sinn und Verständnis für den hier in Betracht kommenden Gegenstand, andere gar nicht oder doch nur in sehr bescheidenem Maße. Auf eine Antwort, wie sie einst Paulsen erhielt, wird man auch in den reformierten Mädchenschulen wenigstens einstweilen gefaßt sein und bleiben müssen.

Neurath, O., Antike Wirtschaftsgeschichte. IV u. 156 S.

Muckle, F., Die Geschichte der sozialistischen Ideen im 19. Jahrhundert. Erster Teil 157 S. Zweiter Teil 152 S.

„Aus Natur und Geisteswelt" 258., 269. und 270. Bändchen. Leipzig 1909. B. G. Teubner. kl. 8°. Je 1,25 M.

In dieser Monatschrift ist schon häufiger über die Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt" berichtet worden. Den Männern der Wissenschaft bietet sie nur ausnahmsweise neue Ergebnisse selbständiger Forschung; dafür sind den breiten Massen der Gebildeten im allgemeinen und manchen Primanern der höheren Schulen die meisten Bändchen wegen ihres Inhalts sowohl wie mit Rücksicht auf die Darstellungsweise zu empfehlen. Dies gilt auch von der Schrift Neuraths, während das Werk Muckles für die Schüler höherer Lehranstalten kaum in Betracht kommen kann.

Neurath skizziert in Umrissen die wichtigsten Typen der wirtschaftlichen Organisationen, die das Altertum hervorgebracht hat, und erreicht dadurch sein Ziel: ein Gesamtbild der Wirtschaftsverhältnisse zu geben. Von den acht Kapiteln, in die er den Stoff gegliedert hat, hebe ich besonders das dritte bis siebente (S. 32—128) hervor; sie behandeln die Zeit von der Mitte des achten Jahrhunderts vor Chr. bis zum Beginn der römischen Kaiserzeit. Der Verfasser hat in ihnen manches durch Stellen aus altklassischen, leicht zugänglichen Schriftstellern belegt und hofft, „so dazu beitragen zu können, daß man den alten Autoren in weiteren Kreisen mehr Aufmerksamkeit schenkt, als dies vielfach üblich ist, woran unsere Schulen nicht an letzter Stelle die Schuld tragen". Auf diese Bemerkung mag hier besonders hingewiesen werden. Daß Neurath die modernen Verhältnisse oft zum Vergleich heranzieht — Seite 70 wird z. B. ein Satz aus Bülows Rede vom 14. März 1907 über die Landwirtschaft angeführt —, ist ebenso zu billigen, wie daß er die Metrologie ganz ausschaltet und nur sehr sparsame Zahlen über die Bevölkerung gibt; denn Belochs Untersuchungen darüber bieten in der Tat noch manchen Anlaß zu Bedenken. Über die Sklaverei hätte an verschiedenen Stellen mehr gesagt werden können.

Höhere Ansprüche an den Leser stellt Muckle. Er hat 1908 ein Buch über Saint-Simon erscheinen lassen und ist mit umfassenden Vorarbeiten für ein auf vier Bände berechnetes Werk über Karl Marx und seine Zeit beschäftigt. Dabei hat sich ihm die Erkenntnis aufgedrängt, daß hinsichtlich der Wesensart der sozialistischen Systeme „in selbst sonst [sonst durchaus] klaren und kenntnisreichen Köpfen oft betrübende Verwirrung herrscht". Daher will er eine womöglich auf den Quellen aufgebaute systematische Darstellung der modernen sozialistischen Systeme liefern; dadurch, daß er sie nach sozialphilosophischen Grundlagen

gruppiert, sucht er in die auf den ersten Blick verwirrende Mannigfaltigkeit eine übersichtliche Ordnung zu bringen.

Der erste Teil befaßt sich mit dem rationalen Sozialismus, wie Muckle in Übereinstimmung mit Sombart diejenige Richtung nennt, deren Hauptvertreter Owen und Fourier sind; der zweite Teil behandelt Proudhon und den entwicklungsgeschichtlichen Sozialismus, bei dem zwischen den zentralistischen und den korporativen Systemen unterschieden wird. Vertreter des ersten sind außer Saint-Simon, Pecqueur und Rodbertus besonders Marx und Lassalle. Das Urteil Muckles über diese beiden für die deutsche Sozialdemokratie so wichtig gewordenen Persönlichkeiten wird wohl nicht allgemeine Zustimmung finden; Marxens „Riesengestalt" erscheint bei ihm entschieden zu hoch gehoben. Indes über Einzelheiten mit dem Verfasser zu rechten, dazu fehlt hier der Raum. Rodbertus konnte meines Erachtens eingehender, Pecqueur dagegen kürzer behandelt werden.

Die wichtigste Literatur gibt Muckle an und beurteilt einige Werke kurz, aber treffend. Aufgefallen ist mir bei seiner Darstellungsweise der zu häufige Gebrauch des Participii Praesentis Activi.

Warschauer, Otto, Zur Entwicklungsgeschichte des Sozialismus. Berlin 1909. Franz Vahlen. XVI u. 403 S. 8°. 4 M.

Der Verfasser, Professor der Staatswissenschaften in Berlin, hat in früheren Jahren an der Leipziger Universität eine Reihe von Vorträgen über die Entwicklungsgeschichte des Sozialismus gehalten auf Grund umfassender Studien, die ihn auch nach der eigentlichen Heimat des Sozialismus führten, nach Frankreich, wo auch der Name entstand. In Paris lernte er 1892 Viktor Considerant persönlich kennen, den Jünger Fouriers; „die überaus umfangreichen und gütigen Mitteilungen des würdigen Greises sind in objektiver Darstellung zu verwerten gesucht worden". Warschauer hat seine früher einzeln veröffentlichten Vorträge jetzt in dem zur Besprechung vorliegenden Buche zusammengefaßt, das in drei Abschnitte gegliedert ist: Saint-Simon und der Saint-Simonismus (Seite 1—96), Fourier, seine Theorie und Schule (Seite 97—230), Louis Blanc (Seite 231—403). Wir lernen Saint-Simon kennen als den ersten wahrhaft Christlich-Sozialen der neueren Zeit, als einen der gewandtesten Verteidiger, die das erwerbende und tätige Bürgertum jemals gefunden hat; er war der erste, der in Frankreich die Arbeit als die Quelle aller Werte hinstellte und diese Ansicht zur Grundlage einer eigenen Weltauffassung machte. Anders geartet war Fourier Zeit seines Lebens in untergeordneten kaufmännischen Stellungen tätig, suchte er in den Studien Trost, segelte, wie Columbus, in unbekannte Meere, fand aber nicht den richtigen Kompaß, der ihn zu seiner „sozialen Metamorphose" leitete. Die großen wirtschaftlichen Vorteile der Assoziation ahnte er, ohne die geeigneten Mittel zu ihrer Durchführung angeben zu können. Beide, Saint-Simon und Fourier, blieben durch eine weite Kluft von der bürgerlichen Gesellschaft getrennt, weil sie Theoretiker waren. Anders Louis Blanc. Er, der Abkömmling einer streng royalistischen Familie, trug seine Forderungen des „Rechtes auf Arbeit", der „Organisation der Arbeit" und der mit Staatshilfe zu errichtenden Produktivassoziationen unmittelbar in die Reihen der Besitzlosen hinein. Er war aber auch „ein Kulturhistoriker ersten

Ranges", der mit einer außergewöhnlich scharfen Beobachtungsgabe die packende Charakteristik von Personen und Verhältnissen zu verbinden verstand. Doch leiden seine Schriften an großen Einseitigkeiten, und die „grundsätzliche Verketzerung der Bourgeoisie" ist als bedauerlicher Irrtum zu bezeichnen. Denn „nur die Bourgeoisie, und zwar in ihren wertvollsten Bestandteilen, ist imstande, die Lösung der sozialen Probleme entscheidend zu beeinflussen". Und daß die soziale Bewegung des 19. Jahrhunderts überhaupt zum Ausbruch gekommen ist und damit ein teilweise berechtigter Kampf gegen viele Mißstände der Gesellschaft aufgenommen werden konnte, ist „gleichfalls in höherem Maße ein Verdienst der Bourgeoisie, wie [als] des Proletariats, das erst durch die Bemühungen sittlich hochstehender Elemente des Bürgertums der Idee seiner materiellen und geistigen Befreiung nähergeführt worden ist.

Neben diesen drei sozialistischen Klassikern berücksichtigt der Verfasser auch die kleineren Geister, namentlich Bazard, Enantin und Considerant, setzt ihre Lehren über Genossenschaftswesen, Recht auf Arbeit, Religion, Erziehung, Erbrecht u. ä. bis in die Einzelheiten hinein auseinander und erörtert sie kritisch. Auch auf die verschiedenen Versuche, diese Lehren zu verwirklichen, wird näher eingegangen und dabei die Entwicklung der Bourgeoisie und des Proletariats beleuchtet.

Das auf streng wissenschaftlicher Grundlage ruhende und (wie auch die außerordentlich reichhaltigen Literaturangaben über Fourier beweisen) in erster Linie gelehrten Zwecken dienende Buch kann in manchen Abschnitten auch die weiteren Kreise der Gebildeten interessieren, die über die soziale Bewegung namentlich zur Zeit der Februarrevolution Aufschluß und Belehrung in unparteiischer Darstellung suchen. Für den Unterricht in Prima sind vielleicht folgende Sätze aus dem Vorworte zu verwerten: „Leicht könnte man geneigt sein, Sozialismus und Kommunismus als Erscheinungen hinzustellen, die gleiche Ziele verfolgen. Dies wäre jedoch nicht richtig. Der Sozialismus will eine Gemeinsamkeit der Produktionsmittel, der Kommunismus gleichzeitig hiermit eine Gemeinschaft der Genußmittel. Jener sucht das Recht der Persönlichkeit zu wahren, der Kommunismus aber betrachtet alle Menschen als gleichveranlagte und gleichberechtigte Wesen."

Görlitz. E. Stutzer.

Lateinische Grammatiken und Übungsbücher.

Holzweissig, F., Übungsbuch für den Unterricht im Lateinischen. Lehraufgabe der Sexta. Ausgabe B. I u. 186 S. geb. 1,80 M. Lehraufgabe der Quinta. Ausgabe B. I u. 243 S. geb. 2 M. Hannover 1909. Norddeutsche Verlagsanstalt (O. Goedel).

In Nr. III (1904) der Monatschrift S. 396 ist die 18. bzw. 19. Auflage der Ausgabe A. angezeigt. In der nun erschienenen Parallelausgabe B. sind mehr als bisher zusammenhängende Stücke zur Grundlage des grammatischen Lehrganges gemacht, während die Zahl der Einzelsätze bedeutend beschränkt ist. Ganz fehlen sie nicht — das ist auch nicht nötig —, denn dem Verfasser erscheinen

sie der grammatischen Sicherheit wegen notwendig, und sie und moralisierende Sätze können, wie das Vorwort des Sextanerbuches meint, eine Quelle reichen Genusses werden; ein Ausdruck, der vielleicht etwas hoch gegriffen ist. Um jenes Ziel zu erreichen, sind von Anfang an Verbalformen verwandt, und ganz geschickt wird mit auch im Deutschen vorkommenden Imperativen begonnen. Aber es müßte doch möglich sein, den Gehalt mancher Sätze und Stücke etwas reicher zu gestalten, als es jetzt oft der Fall ist. Unleugbar haben die Bücher ihre Vorzüge; ich denke an den streng methodischen Aufbau des Ganzen und der einzelnen Stücke, die Zerlegung der zu behandelnden Aufgabe in möglichst kleine, leicht übersichtliche Einheiten, das Bestreben, innerhalb dieser Einheiten die Aufgabe möglichst oft und vielseitig zur Anschauung zu bringen. Aber es gibt auch eine Überschätzung der Methode, und ich fürchte, gerade hier ist Methode zu oft alles geworden; daß der Inhalt oft etwas dürftig, ist schon erwähnt; eine gewisse Eintönigkeit ist nicht immer vermieden, und in der Praxis wird manches schneller und einfacher erledigt werden können, als auf dem Umwege des Übungsbuches. So scheint mir auch der zu bewältigende Stoff etwas zu umfangreich geworden, als daß er gründlich durchgearbeitet werden könnte, und bei der Eigenart des Buches ist schwer zu sagen, wo man kürzen könnte. Nach unserer Praxis könnte einiges wenige aus dem Sextateil nach dem Quintateil, etwas mehr aus diesem nach dem Quartateil verschoben werden.

Der schon von dem früheren Rezensenten ausgesprochene Wunsch nach einer sorgsamen Nachprüfung und Verbesserung des lateinischen Ausdrucks muß namentlich für Teil I wiederholt werden. Für T. II, St. 33, S. 7 verweise ich auf die Metope von Olympia.

Das deutsche Übungsbuch — wenn es denn wirklich notwendig ist — muß noch geschrieben werden. Ich will nicht wiederholen, was an anderer Stelle gesagt ist, freue mich aber, für meine Ansichten Unterstützung gefunden zu haben in einem Buche, auf das ich für mannigfache Anregung dankbar doch hinweisen möchte: es sind Jul. Rotfuchs' jetzt in 4. Auflage erschienene Beiträge zur Methodik des Unterrichts an höheren Schulen.

Ostermann, Chr., Lateinisches Übungsbuch. Ausgabe C. IV. 1: Tertia, IV. 2: Untersekunda. Bearbeitet von Prof. Dr. H. J. Müller und Prof. Dr. H. Fritzsche. VIII u. 350 S. bzw. VIII u. 320 S. geb. 2,60 M. bzw. 2,40 M. Leipzig 1909 bzw. 1910. B. G. Teubner.

Seinen prinzipiellen Standpunkt diesen Büchern gegenüber kann der Unterzeichnete nicht aufgeben: ihr Ursprung fällt in eine Zeit, die wir überwunden haben. Das hindert ihn nicht, anzuerkennen, daß beide Bände unter dem neuen Bearbeiter an Brauchbarkeit bedeutend gewonnen haben, und die Veränderungen, mögen sie nun die Anordnung des Ganzen oder die Umgestaltung des Textes angehen, als Verbesserungen zu bezeichnen. Das Musterbeispiel 138 kann er allerdings trotz des erneuten Abdrucks nicht für lateinisch halten und den stilistischen Regeln 20 und 21 (IV. 2, 20 = 26 in IV. 1) muß er im Interesse der Korrektheit eine andere Fassung wünschen. In den Musterbeispielen für die Besonderheiten und Ausnahmen (kann der Ausdruck nicht verschwinden?) der *consecutio temporum* ist wohl eine kleine Verwirrung eingetreten.

Bruhn, E., Lateinische Formen- und Satzlehre für Reformanstalten. Ausgabe B, der Lateinischen Formenlehre von Perthes und der Lateinischen Satzlehre von Reinhardt. Berlin 1909. Weidmannsche Buchh. VIII u. 315 S. geb, 3.40 M.

Der Unterzeichnete hat nie ein Hehl daraus gemacht, daß er kein Freund der Reformgymnasien ist, aber um dies Buch beneidet er sie. Wie es sich im Unterricht bewährt, kann er aus eigener Erfahrung leider nicht beurteilen (er betrachtet das als einen großen Mangel seiner Ausbildung), ist aber durchaus überzeugt, daß ein guter Lehrer mit diesem Buche und den entsprechenden Schülern hervorragende Resultate erzielen wird. Anstrengung verlangt es allerdings von beiden. Ihm selbst hat es zur Einarbeitung in den Unterricht in den oberen Klassen vortreffliche Dienste getan, und er kann es allen, die sich in dieser Lage befinden, nur dringend empfehlen. Die neue Auflage war nötig, da das Lesebuch, auf dem sich die Satzlehre aufbaut, wesentliche Veränderungen erfahren hatte; zugleich ist die bisher gesonderte Formenlehre mit der Satzlehre zu einem Bande vereinigt. Alle aus dem Lesebuch für die Grammatik verwendbaren Sätze sind neu gesammelt und gesichtet (ein oder der andere hätte vielleicht fehlen können), so daß der Lehrer nun das gesamte, dem Schüler bekannte Material zur Verfügung hat. An den bewährten Grundzügen ist nichts geändert; ein besonderer Vorzug sind die sprachgeschichtlichen Erklärungen; was Cauer immer von uns verlangt, hier ist es durchgeführt; in der Tat müssen sie gegeben werden, wo die sprachliche Erscheinung dem Schüler innerlich verständlich gemacht werden kann; vielleicht könnte, wenn dies das Ziel ist, ein oder die andere fehlen. Wo der Herausgeber von dem Text der zweiten Auflage auf die erste zurückgriff, wird man ihm meist beistimmen. Einer u. a. auch in der Rezension der Monatschrift (IV (1905) S. 689) gegebenen Anregung folgend hat er die Fassung der Regeln übersichtlicher gestaltet, auch den tabellarischen Druck weiter durchgeführt, so daß das Buch auch in dieser Hinsicht an Brauchbarkeit gewonnen hat. Kleinere Ausstellungen zu machen unterlasse ich; durch die Praxis werden der Herausgeber und seine Kollegen selbst merken, was noch gebessert werden könnte, auch die wenigen Druckfehler selbst finden.

Von dem der Grammatik zugrunde liegenden Lesebuch ist inzwischen die zweite Auflage erschienen:

Wulff, J., Lateinisches Lesebuch für den Anfangsunterricht reiferer Schüler. Ausgabe B. besorgt von Dr. J. Schmedes. Zweite Auflage. VIII u. 68 S. geb. mit Wortkunde 3,20 M. Berlin 1909. Weidmannsche Buchhandlung.

Größere Änderungen sind nicht vorgenommen.

Derselbe Bearbeiter hat eine Ausgabe C für höhere Mädchenschulen erscheinen lassen:

Wulff, J., Lateinisches Lesebuch für den Anfangsunterricht reiferer Schüler. Ausgabe C. für höhere Mädchenschulen besorgt von Dr. J. Schmedes. VIII u. 70 S. geb. mit Wortkunde 3,40 M. Berlin 1909. Weidmannsche Buchhandlung.

In den Stücken 1—103 sind nur kleinere Änderungen vorgenommen (ein

amicus ist etwa durch eine *amica* ersetzt u. ä.); eine geringere Anzahl von Sätzen ist durch andere geeignetere ersetzt worden. Dagegen ist der alte Anhang fast ganz durch neue zusammenhängende, den Mädchen sicher interessante Stücke ersetzt worden. Der Herausgeber sagt selbst, daß es eine gewisse Entsagung vom Lehrer und vom Lernenden verlange, eine solche Anzahl von Einzelsätzen durchzuarbeiten, aber ich glaube mit ihm, daß diese Arbeit ihre schönen Früchte bringen wird. Latein werden sie dann können. Ich wünsche ihnen von Herzen die geeigneten Lehrer dazu. Unterstreichen möchte ich seine Warnung vor einem verfrühten Beginn der Cäsarlektüre. Einige Kleinigkeiten: St. 15, S. 2 und St. 33, S. 1 muß *rapuisset* durch *raptavisset* ersetzt werden, da der Schüler bis jetzt nur die erste Konjugation kennt; 31.10 wird der hexametrische Rhythmus besser vermieden; 32.5 Anm. das Imperfekt *usurpabant* wohl besser durch das Perfekt, 86.14 das *Themistoclem* besser durch das Pronomen ersetzt.

Schließlich ist auch von der zum Lesebuche gehörenden Wortkunde eine neue Auflage erschienen:

Wulff, J., Wortkunde zu dem Lateinischen Lesebuch. Ausgabe B. von J. Schmedes. Zweite Auflage. 152 S. Berlin 1909. Weidmannsche Buchhandlung, und eine entsprechende Ausgabe C. für höhere Mädchenschulen. 155 S. Berlin 1909. Weidmannsche Buchhandlung.

Wer es liebt, bei der Einübung der Konjugation in den unteren Klassen eine Tafel zu benutzen (der Unterzeichnete gehört nicht dazu), der sei hingewiesen auf

R. Jahnke, Tafel zur Einübung der lateinischen Konjugation. 92 × 75 cm. Auf Papyrolin m. Stäben. Leipzig, 1910. B. G. Teubner. 3,60 M.

Vielleicht stellt der Verfasser in den begleitenden Worten seiner Tafel zuliebe die Nachteile des rein mündlichen Verfahrens etwas zu groß hin. Gewiß ist es umständlich (auch unpraktisch), die Form so zu beschreiben, wie er es uns tun läßt: 2. person plur. conj. plusquamperf. pass.; aber er wird zugeben, daß die umgekehrte, den Umfang der in Betracht kommenden Formen immer mehr einschränkende Anordnung: pass. plusq. conj. plur. 2. dem Schüler die Bildung der Form ungemein erleichtert; ist die Frage fertig, ist auch die Antwort da. Seine Tafel zeichnet sich vor anderen mir bekannten aus durch die Anwendung lebhafter Farben, die auch dem kurzsichtigen Schüler die Beteiligung ermöglichen; die Anordnung unterscheidet sich insofern von der gewöhnlichen, als die drei Personen nebeneinander gedruckt sind. Er wird das als praktisch erkannt haben. Übrigens sollen sich der großen entsprechende kleine Tafeln in den Händen der Schüler befinden und für häusliche Aufgaben benutzt werden. Irre ich nicht, haben die Neuphilologen schon länger etwas Ähnliches. Für eine neue Auflage würde ich eine bessere Abkürzung und deutlicheren Druck der Tempusbezeichnungen vorschlagen.

Zahlreiche und nachdrückliche Angriffe auch von solchen, die den selbständigen und bildenden Wert der lateinischen Grammatik anerkennen, gelten dem lateinischen Skriptum auf der Oberstufe, und es soll nicht geleugnet werden, daß durch eine falsche Art dieser sogenannten Extemporalien nicht viel Nutzen gestiftet werden wird. Aber *abusus non tollit usum*, und daß wir uns im ganzen auf dem richtigen

Wege befinden, ist uns von berufener Seite bestätigt worden. Den Text dieser Arbeiten herzustellen, ist nach meiner Meinung die schwerste Aufgabe, die dem Lateinlehrer gestellt wird: Allzuviel ist zu bedenken, sollen sie Nutzen stiften und nicht mißraten, und auf Spott gefaßt möchte ich behaupten, ein guter Extemporaletext ist eine künstlerische Leistung, die nicht jeden Augenblick auf Kommando gelingt. Daß er zunächst lateinisch konzipiert werde, ist eine leider nicht selbstverständliche Forderung. Da er aus dem Gang des Unterrichts heraus, meist im Anschluß an das gerade behandelte grammatische oder stilistische Pensum, nicht ohne jede Beziehung zur Lektüre (und sei es auch nur auf dem Gebiete des Vokabelschatzes), für eine bestimmte Schülergeneration berechnet sein muß, wird ihn jeder selbst machen müssen. Alle gedruckten Vorlagen können nur Anregung geben, zeigen, wie es andere machen, man es also selbst machen kann, auch wohl nicht machen soll, aber nie die eigene Tätigkeit ersetzen. So ist es auch ein mißlich Ding, dergleichen Sammlungen anzuzeigen.

Rademann, Ad., 25 Vorlagen zum Übersetzen ins Lateinische für die Sekunda des Gymnasiums. Zweite Auflage. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. 48 S. geh. 0,80 M.

Die Abweichungen der neuen Auflage von der alten 1896 erschienenen beschränken sich auf Äußerlichkeiten. Ursprünglich waren die Texte bestimmt als Vorlagen für die Abschlußprüfung, doch hat der Verfasser mit Recht geglaubt, obwohl durch Abschaffung der Prüfung jener Zweck hinfällig geworden war, sie als Aufgaben für die gewöhnlichen Exerzitien und Extemporalien neu herausgeben zu sollen. Sie lehnen sich an an *Livius* XXI und XXII, *Cicero de imperio, in Catilinam, pro Archia, pro rege Deiotaro.* Aber da sie nicht auf die planmäßige Einübung bestimmter Partien des Übungsstoffes zugeschnitten sind, sondern das gesamte grammatische Pensum in buntem Wechsel zur Anwendung bringen, wird ihre Anwendung sich auf die O II beschränken. Dazu kommt, daß zur Übersetzung dieser Stücke dem Schüler der deutsche Text vorgelegt werden muß, sei es durch Diktat, sei es (was sich uns sehr bewährt hat) in hektographierter Abschrift. Davon aber wird man in U II nur spärlich Gebrauch machen und die Arbeit lieber so einrichten, daß der Schüler gleich den lateinischen Text nach Diktat niederschreibt; ein heilsamer Zwang, der auch in den oberen Klassen sein Gutes hat. So lang übrigens wie diese Vorlagen wird schwerlich jemand seine Aufgabe gestalten.

Schnee, R., Lateinische Extemporalien für obere Klassen eines Gymnasiums, für philologische Seminare und zur privaten Vorbereitung. 1. Heft. 28 S. Gotha 1909. F. A. Perthes. kart. 1,60 M.

Das Heft enthält 62 Aufgaben mäßigen Umfangs, die zur Einübung bestimmter Abschnitte der Stilistik dienen sollen; 1—3 zur Einübung der ἓν διὰ δυοῖν, 7—10 Verschiedenheiten in den Beziehungen, 10—14 Phraseologische Ausdrücke, 14—16 Genauerer Ausdruck im Lateinischen, 16—49 Substantiva, Adjektiva, Zahlen und Pronomina, Verba, Adverbia, Präpositionen und Konjunktionen, 49—59 Perioden, 59—62 Satzverbindung und Wortstellung. Jeder Abschnitt hat einen selbständigen Inhalt; der Text ist durchaus frei gehalten, die Form meist flüssig;

hin und wieder könnte der Ausdruck einfacher sein. Gewiß wird man dem Verfasser beistimmen, daß eine systematische Einübung der stilistischen Eigentümlichkeiten nötig ist, und es ist interessant, zu sehen, was hierin auf einer nichtpreußischen Anstalt (der Verfasser ist Hamburger) verlangt und also auch wohl geleistet werden kann. Aber für unsere Anstalten werden die Aufgaben durchweg zu hoch sein; die Schwierigkeiten sind allzu gehäuft, und auch der beste Renner stürzt, wenn er zu oft zum Sprunge ansetzen muß. Der lateinischen Übersetzung, die er zu seinen Aufgaben hinzufügt, fehlt vor allem eins, die perspicuitas. Es ist nicht nur dem Unterzeichneten so gegangen, daß er manchen Satz ohne Zuhilfenahme der deutschen Vorlage nicht hat verstehen können. Zum Teil liegt das mit an den zahlreichen schweren Druckfehlern, die den lateinischen Text entstellen; aber in seiner Vorliebe für verschränkte Wortstellung, Ineinanderschachtelung der Sätze, seltene Konstruktionen geht der Verfasser etwas allzu weit.

Viel geeigneter und empfehlenswerter ist

Krause, E., Lateinisches Übungsbuch für Oberklassen. Teil I: Aufgaben zur Wiederholung der Syntax, Teil II: Freie Aufgaben. 188 bzw. 105 S. 1,50 u. 1 M. Wolfenbüttel 1905. J. Zwissler, auf das, obwohl es schon älter ist, hier doch hingewiesen werden soll. Sehr sympathisch ist dem Unterzeichneten die im ersten Teil befolgte Praxis, die Übungssätze, soweit möglich, den lateinischen Schriftstellern selbst zu entnehmen und nur so weit zu verändern, als es der Zweck des Buches verlangt. So ist man vor einer allzu großen Häufung der Schwierigkeiten sicher. Ein Stellenverzeichnis gibt die Fundorte an. Den Aufgaben des zweiten Teils merkt man überall den Praktiker an. Man wird sie nicht ohne Vorteil benutzen.

Berlin-Wilmersdorf. F. Boesch.

II. Französische Lehrgänge und Übungsbücher.

Fricke, R., *Le langage de nos enfants. Cours primaire de français.* Französisch für Anfänger. Leipzig. G. Freytag. 8°.

I. *Cours élémentaire.* (Für Sexta.) 1906. VI u. 202 S. geb. 2 M.

III. *Cours supérieur.* (Für Quarta.) 1907. 192 S. geb. 2,40 M.

Von dem für die Unterstufe von Reformschulen berechneten Werke liegen mir der einleitende und der abschließende Teil vor. Zur Einführung in das Ganze hat Verfasser ein 13 Seiten langes Begleitwort für nötig gehalten, „ohne dessen genaues Studium (laut Vorwort zum Sextateil) ein klares Bild von dem Aufbau des neuen Lehrmittels nicht leicht erworben werden kann". Diese Behauptung besteht leider (!) zu Recht, auch mit Hilfe des Begleitwortes ist ein klares Bild zu gewinnen noch schwer genug. Es sei versucht, den Lehrgang auf einfache Grundlinien zurückzuführen. Nach Ansicht seines Verfassers bedeutet das Werk einen „völligen Umsturz" nach zwei Seiten: der bisherige Lehrstoff war zu schwer, die bisherige Lehrweise zu unsicher und zu einseitig. Stofflich wird größere Einfachheit und straffere Geschlossenheit erstrebt. Beides ist in der Tat, letzteres vielleicht zu sehr erreicht. Sympathisch berührt das Bestreben, die durchweg

einfachen Stoffe in einer Art „Vorschulton" zu halten. Wenn man aber den kleinen Studenten ein langes Jahr in seiner kleinen, obendrein mit Moral reich verbrämten Welt grundsätzlich festhält, und ihm so gut wie nie (27, 11 und 53: *un peu de géographie*) einen Ausblick in die große Welt verstattet, ihm die geschichtliche Welt ganz verschließt: so heißt das die Konzentration etwas weit treiben. Der Quartateil, der von der körperlichen in die seelische Welt, von der konkreten zur abstrakten Sprachhälfte vordringt, bietet im Anschluß an die anderen Unterrichtsfächer, besonders an Geschichte und Erdkunde, nicht zuletzt die Frankreichs, recht anregende Stoffe. Hier kommt auch die erzählende Form, die im Sextateil in einigen Briefen und vereinzelten Prosaauflösungen von Gedichten (90, 93) ein kümmerliches Dasein fristet, endlich zu ihrem Recht. Die durch Bilder und Bildchen belebten Texte sind für Sexta und Quinta vom Verfasser selbst erfunden oder stark überarbeitet und von gebildeten Franzosen begutachtet: statt *leçon* (z. B. VI, 18) im Sinne von „Schulstunde" ist *classe* jedenfalls gebräuchlicher. Methodisch will Verfasser eine Art Mittelstraße zwischen dem Lesebuch- und dem Sprechbetriebe einschlagen; er will neben dem rein mündlichen Verfahren das Verständnis von Texten entwickeln, dergestalt jedoch, daß dem lebendigen Worte die herrschende Stellung verbleibt. Dagegen ist schwerlich etwas einzuwenden: nur möchte Berichterstatter glauben, daß dieser Weg nicht so neu ist wie hier angenommen wird. Lesebuch- und Sprechbetrieb sind in Reinkultur doch kaum irgendwo geübt worden, mochten auch die einschlägigen Bücher vielleicht diesen Anschein von Einseitigkeit erwecken, hauptsächlich deshalb erwecken, weil die Herausgeber mit pädagogischen Hilfen nicht so freigebig waren wie unser Verfasser. Wir kommen damit zu der von ihm gerügten Unsicherheit des bisherigen Lehrverfahrens, die leider verbreiteter zu sein scheint als man im Interesse der Sache wünschen möchte. Doch davon später. Die feste methodische Führung durch das Lehrbuch erstreckt sich vor allem auf das grammatische Gebiet: auf die Veranschaulichung und Befestigung des jeweiligen Pensums. Völlig unerfindlich ist mir jedoch, was in Kapitel 69 des Sextateils, das vom attributiven Adjektiv handelt, die Heranziehung des Lateinischen und des Englischen (*un bon père — pater bonus — a good father*) dem „lateinlosen" Sextaner nützen soll; auf den Lehrer kann diese Beigabe doch nicht gemünzt sein. In den französischen Texten wird von Einzelwörtern zu kleinen Sätzen, von diesen zu kleinen Lesestücken vorgeschritten und so ein schnelles Einleben in die Sprache angestrebt. Daß die Einzelwörter nach einem einheitlichen fest gefügten Plane aufmarschieren, ist ein gern anerkannter Vorzug dieses Lehrganges. Erst in der 2. Hälfte des Sextateils treten zusammenhängende Lesestücke von einigem Umfange auf. Die Einübung des grammatischen und lexikalischen Stoffes vollzieht sich im wesentlichen in den Bahnen der vorgeschrittenen Reform, die in bezug auf Phonetik weniger Gnade findet. Im Vordergrunde stehen die bekannten einsprachigen Übungen, doch werden Her- und Rückübersetzungen von Wörtern und Sätzen (z. B. VI 2, 28, 35, 59, 61, 66, 67, 76) mit engem Anschluß an das Gelernte nicht ängstlich ferngehalten, auf der zweiten und dritten Stufe sind sie als Kontrollmittel in weiterem Umfange zugelassen. Als die schärfste Probe auf das Sprachkönnen sollen die Übersetzungen wie die schriftlichen Leistungen überhaupt nie gelten, immer nur als eine Art

von Übungen neben ähnlichen mündlichen Leistungen. Eine besonnene Pädagogik wird dies wie noch manches andere gern unterschreiben: so z. B. wenn die Bedeutung tüchtigen Vokabellernens ausdrücklich betont, wenn es als falscher Ehrgeiz für alle Stufen gegeißelt wird, den Schüler für eine Reise nach Paris vollständig ausrüsten zu wollen. In einem Punkte wird sie jedoch ebenso entschieden die Gefolgschaft versagen, und zwar für das vom Verfasser beliebte Tempo: *nulla dies sine pagina* lautet der Marschbefehl. 100 Lektionen mit etwa 1300 Vokabeln (auf 142 Seiten) hat der Sextaner zu verarbeiten. Er soll in die Sprache „hineinschwimmen, gelegentlich in der Fülle der Beispiele sogar untertauchen". Nun ist allerdings zuzugeben, daß die Stoffe leicht und einheitlich sind, daß die grammatisch aufbauenden Lektionen wesentlich mit bekanntem Stoffe arbeiten; aber die Überfülle bleibt bestehen. Sie dünkt Verfasser wünschenswert im Interesse eines lebhaften Lesebetriebs auf der Mittelstufe, der ohne einen gewissen Reichtum an Worten und Wendungen Ersprießliches nicht leisten kann. Doch allzu straff gespannt, zerspringt der Bogen. Mißlich scheint es mir, wenn Verfasser für die überreiche Stoffzufuhr den Stoffhunger der Jugend ins Gefecht führt; den sollte man füglich anderswo befriedigen. Die anderen Gründe können übergangen werden. Daß Eile nottut, daran gemahnen den Lehrer unausgesetzt freundliche Zeichen: ein ⚐ ermuntert zu schnellerer Durchnahme unter späterem Wiederaufgreifen, ein ⚲ gibt die Erlaubnis zu Auslassung bei schwächeren Jahrgängen. 39 Lektionen tragen das erste, 8 das zweite Zeichen: bei 53 Lektionen wird also eine gründliche Erledigung von vornherein erwartet. Beim ersten Gange genügt ein vorläufiges Verständnis (wohl des Textes), eine „annähernde" Nachahmung (wohl der Laute), der zweite, die wichtigen Stoffe noch einmal wieder aufgreifende, Gang soll zu völlig klarer Satzzergliederung und zu genauer Aussprache vordringen. Dem ersten Gange kann man eine klare Zielbestimmung gerade nicht nachrühmen. Ein anderes ist noch bedenklicher: daß hier ein Unterrichtsprinzip proklamiert wird, das man von der Schule grundsätzlich fernzuhalten gut tun wird: der Weg der Eile, der Unruhe, der Hast. Ob Lernende und Lehrende gerade unter modernen Verhältnissen dabei gut fahren, darf bezweifelt werden: die Hast des Betriebes stellt den wirklichen Gewinn in Frage (siehe auch das Urteil vnn U. Grand), sie ist, und das ist noch schlimmer, wie kein zweiter Faktor dazu angetan, das persönliche Verhältnis von Lehrer und Schüler ohne Not zu verschärfen. Daß die Stoffmenge an des Verfassers Anstalt praktisch erledigt ist, kann an diesem grundsätzlichen Bedenken und dem daraus resultierenden ablehnenden Gesamturteil nichts ändern.

Fischer, H., Dost, G. und **Wienhold, H.,** Französische Texthefte zu Hirts Anschauungsbildern nach logisch-grammatischen Gesichtspunkten. Breslau 1907/09. F. Hirt. gr. 8°.

Heft 2: **Der Sommer** von H. Fischer. 47 S. geb. 1 M.
Heft 3: **Der Herbst** von H. Fischer. 48 S. geb. 1 M.
Heft 4: **Der Winter** von G. Dost. 48 S. geb. 0,80 M.
Heft 7: **Die Großstadt** von G. Dost. 48 S. geb. 1 M.
Heft 8: **Der Seehafen** von H. Wienhold. 48 S. geb. 1 M.

Wie das in dieser Monatschrift (VII, 317) besprochene Frühlingsbild von Dost

(Heft 1 der Reihe), so stellen auch diese Hefte bei der Besprechung der Georgischen Künstlersteinzeichnungen die grammatische Aufgabe durchaus in den Vordergrund: der Gebrauch der Fremdsprache wird gegründet auf das Verständnis der sprachlichen Erscheinungen. Heft 2, 3 und 4 behandeln den einfachen erweiterten Satz; Heft 7 und 8 wollen die Ausdrucksfähigkeit des Lernenden auf dem Gebiete des zusammengesetzten Satzes erweitern. Vor Inangriffnahme eines neuen Kapitels sollen jedesmal die betreffenden grammatischen Begriffe und ihre sprachlichen Darstellungsmittel in deutscher Sprache dem Schüler klar gemacht werden. Die Art, in der dann die Grammatik erarbeitet wird, unterscheidet sich nicht von dem in dem Einführungshefte beschrittenen Wege, so daß dieserhalb auf die Besprechung dieses Büchleins verwiesen werden kann. Mit Nachdruck wird die neuerdings auch für den altsprachlichen Unterricht (Lehrproben und Lehrgänge 1910, Heft 1) ausgegebene Losung: Los vom Buch! betont. Nicht nur die grammatisch aufgebauten Lektionen, sondern auch die das Ganze krönenden Musterstücke sollen zunächst mündlich entwickelt werden, das abschließende Lesen soll nichts anderes sein als die Zusammenfassung des Gelernten: das ist, zumal für eine lebende Fremdsprache, sicherlich ein gesundes Verfahren. Nur darf man die überaus notwendige Übung im lautrichtigen und sinngemäßen Lesen darüber nicht zu sehr vergessen, sonst käme man in der Tat zu dem mit Recht von Fricke als einseitig charakterisierten Sprechbetriebe. Es ist dies nicht die einzige Ausstellung, die sich mir aufgedrängt hat. Es erweckt doch schwere Bedenken, die sprachbeflissene Jugend alle wesentlichen Teile der Grammatik an der Hand von Bildern erlernen zu lassen, die nur das tägliche und alleralltäglichste Leben darstellen. Darüber gehen auch die als Zielleistung gekennzeichneten Musterstücke so gut wie gar nicht hinaus, und wenn sie es tun, wenn sie wie in Heft 7 und 8 Stimmungsbilder z. B. aus Zola (*Paris au coucher du soleil*) oder aus Loti (*la tempête*) bieten, so liegen diese wiederum für das Verständnis Jugendlicher zu hoch. Zum andern werden die (übrigens auch sonst immer wieder behandelten) Jahreszeitenbilder mit ihrem rein ländlichen Milieu nicht in solchem Grade das Interesse unserer städtischen Jugend fesseln, daß sich eine länger hingezogene unterrichtliche Verwertung rechtfertigen ließe: man sollte in dieser Beziehung aus Büchern wie denen von Gansberg (Verlag Teubner) und Fuchs (Verlag Warneck) lernen. Für den eigentlichen Klassenunterricht erscheinen mir die Texthefte inhaltlich zu einseitig. Unbedingt empfohlen seien sie allen Fachgenossen, die Anschauungsbilder besprechen wollen: sie zeigen in vorbildlicher Weise, wie eine solche Besprechung auch der Befestigung grammatischer Erscheinungen dienen kann, und das sollte sie eigentlich in einer höheren Schule immer tun. — Der Künstler aber, dem wir die ansprechenden Bilder verdanken, möge erwägen, ob es ratsam ist, den Garben bindenden Frauen des Sommerbildes die Fußbekleidung auch fürderhin vorzuenthalten.

Jörss, P., Einführung ins Französische auf lateinischer Grundlage. Leipzig 1909. Quelle und Meyer. 168 S. 8°. geb. 2 M.

Getreu dem alten, guten Grundsatze, neuen Lehrstoff nach Möglichkeit an Bekanntes anzuknüpfen, will vorliegende Einführung den Quartaner planmäßig anleiten, die neu an ihn herantretende Fremdsprache mit dem ihm be-

kannten Latein zu vergleichen und innerlich zu verknüpfen. Es liegt hierin ohne Zweifel ein berechtigter Kern. Ein französischer Anfangsunterricht, an Gymnasium und Realgymnasium alten Stils, der die Anknüpfung an das vorhergegangene Latein unterläßt, begeht zum mindesten eine Unterlassungssünde: derartige Hinweise können und sollen der Befestigung des Wortschatzes, späterhin auch dem Verständnis der Formen- und Satzlehre dienstbar gemacht werden. Aber wer wird den g a n z e n Anfangsunterricht auf diese Grundlage stellen wollen? Es mag sein, daß man auf solche Art den Quartaner „gleichsam spielend in sprachvergleichende Probleme" einführt. Aber ist denn das der Zweck des französischen Unterrichts, obendrein gleich zu Beginn, gar noch unter modernen Verhältnissen? Die Frage stellen heißt sie verneinen. Nun wird auch Verfasser den Zweck des französischen Unterrichts nicht so bestimmen wollen, aber die sprachvergleichende Methode wird in der hier beliebten ausschließlichen Form der praktischen Spracherlernung hinderlich sein, wird besonders in jugendliche Köpfe Verwirrung statt Klärung tragen. Doch sehen wir uns die gebotene Kost selbst näher an. Der Anfänger erfährt mit Recht, daß das heutige Französisch aus dem Volkslatein (*caballus* > *cheval*, *testa* > *tête*) hervorgegangen ist. Er hört darüber hinaus vom Kirchenlatein, (z. B. *episcopus* > *évêque*), vom Einfluß der Gelehrten (Doppelformen: *chose — cause*, *forge — fabrique*), von altertümlichen Formen der Gerichtssprache (*le sieur*, *d'hui en un an*). Er lernt Wörter wie *feuille*, *joie* als Pluralformen, Verben wie *oser*, *confesser* als Supinstämme erkennen, lernt Substantiva (*jour*) auf Adjektiva zurückführen, historisches *e* (*la porte*) und Stütz-*e* (*siècle*) scheiden. Er hört von unorganischem *r* (*trésor*, *fronde*) und unorganischem *h* (*huile*, *huître*), von Bedeutungswandel: Verengerung (*nuntius* > *nonce*) und Erweiterung (*villa* > *ville*). Daß hier des Guten für einen Quartaner zu viel geschieht, leuchtet ohne weiteres ein. Stärkeren Widerspruch noch fordert die Auswahl des Wortschatzes heraus. Der Anfänger lernt z. B. *abroger*, *arête*, *chevêtre*, *controverse*, *étrille*, *exhiber*, *gaîne*, *imberbe*, *limace*, *muid*, *meule* (*mola*) und *meule* (*metula*), *rixe*, *sarcler*, *textile* mit ihren doch schwerlich bekannten lateinischen Entsprechungen. Er lernt Wörter wie *allègre*, *colloquer*, *contention*, *docte*, *écu* (= *scutum*), *énoncer*, *glaive*, *ignare*, *lacérer*, *lénité*, *léser*, *narrer*, *poindre* (!), *prohiber*, *quérir*, *scribe* (*scripteur*), *ténu*, aber: *gai*, *placer*, *effort*, *savant*, *bouclier*, *exprimer*, *épée*, *ignorant*, *déchirer*, *douceur*, *endommager*, *raconter*, *piquer*, *défendre* (verbieten), *chercher*, *copiste*, *mince* lernt er nicht. Jede Kritik ist überflüssig. In anderen Fällen dürfte der Zusammenhang zwischen dem Lateinischen und Französischen dem Quartaner wenig durchsichtig sein, z. B. *consobrinus* > *cousin*, *juniperus* > *genièvre*, *vadum* > *gué*. — Eine ganze Reihe von Einzelheiten erregt berechtigte Zweifel. Kann man an dem Vokal des *Passé défini* (Kennvokal) wirklich immer erkennen, nach welcher Konjugation ein Verb abgewandelt wird? Man denke an so einfache Verben wie *finir-rompre*. Ist es weiter so sicher, daß *petit* gallischen und *mauvais* germanischen Ursprungs ist? Damit sollte man den Anfänger verschonen. Heißt denn *remettre* überhaupt „zurückschicken"? Das Wort *renvoyer* existiert in der Einführung nicht. Die Besprechung zeigt zur Genüge, daß dieser Weg, planmäßig beschritten, das Heil nicht bringt. Ob er nicht auch dem Lateinischen schadet? Von den 1880 Wörtern kommen nach Berechnung des Verfassers nur etwa 175

nicht in den gebräuchlichen lateinischen Übungsbüchern vor; aber diese naturgemäß dem Volkslatein entstammenden Wörter dürften schon eine gefährliche Bereicherung des Schülervokabulars bedeuten. Wie dem auch sei, für den französischen Anfangsunterricht ist nur ein Urteil möglich: unbedingte Ablehnung. Was das Buch, das übrigens kein einziges (!) französisches Lesestück enthält, Brauchbares bietet, kann zu einem großen Teile nur der Oberstufe zugute kommen. Hier werden Anregungen historischer und psychologischer Art wirklichen Segen stiften: da kann auch dieses Buch Fachgenossen von Nutzen sein.

Ricken, W., Lehrgang der französischen Sprache für das 4. bis 6. (7.) Jahr des französischen Unterrichts an Oberrealschulen, Reformschulen und höheren Mädchenschulen. Berlin, Leipzig, Chemnitz 1909. W. Gronau. XI u. 359 S. 8°. geb. 4 M.

Das Buch bildet die Fortsetzung der Lehrbücher für das 1. und 2. bis 3. Unterrichtsjahr (Monatschrift V, 608). An diese Unterstufe schlossen sich bisher drei Einzelteile an: 1. ein Lesebuch (*la France*), 2. ein Übungsbuch zum Übersetzen (beide Teile besprochen: Monatschrift V, 609) und 3. eine Grammatik. Diese Teile, die auch weiterhin erscheinen, setzen jedoch eine freiere Behandlung des Unterrichts voraus, für die die Verhältnisse an unseren höheren Schulen zurzeit im allgemeinen noch nicht günstig genug liegen. So hat sich Verfasser entschlossen, den Lehrstoff der Mittelstufe in straffer methodischer Gliederung in einem einzigen Buche zu vereinen. Mir will diese Zusammenfassung, auch abgesehen von ihren methodischen Vorteilen, unter allen Umständen als ein Fortschritt erscheinen: sie schafft Raum für eine umfassendere Schriftstellerlektüre. Von diesem Buche nun gilt alles, was zum Lobe der anderen Lehrbücher Rickens bereits gesagt ist. Es berücksichtigt in musterhafter Weise Frankreichs Land und Leute, seine Kolonien und seine Geschichte, das tägliche Leben wird darüber nicht vergessen. Unberührt vom Gezänk der Parteien geht Verfasser seinen Weg, *prenant son bien où il le trouve*: er kennt den Wert der Grammatik, zu deren Befestigung er vielseitiges Übungsmaterial zusammengestellt hat, Einzelsätze (nach Möglichkeit verwandten Inhalts) und zusammenhängende Stücke. Ganz besonders ist er diesmal auf die Befestigung des für einen würdigen Lesebetrieb der Oberstufe ausreichenden Wortschatzes bedacht gewesen, und darin liegt ein zweiter wesentlicher Vorzug vor der dreiteiligen Ausgabe. Anschauungs- und Übungsstoff greifen zu diesem Zwecke eng ineinander, der Lehrgang schreitet „repetitiv" vor. Zu dieser immanenten Wiederholung, die uns bei Ricken nichts Neues ist, kommt hier ein zweites: für den Verfasser selbst wiederum nichts Neues, wohl aber für manchen der nach seinem Buche arbeitenden Kollegen. Den französischen Texten des Hauptteils und des Anhangs sind ausführliche etymologische Wörterlisten beigegeben, in denen an das jeweilig im Texte begegnende Wort die betreffende Wortfamilie angeschlossen ist. So lernt der Schüler Entwicklungen beobachten, Wandlungen ergründen, durch vergleichende Gegenüberstellungen das Gelernte festhalten: praktische und formale Tätigkeit werden verbunden, im Vereine mit der sprachlichen Förderung die allgemeine Bildung gehoben. Das ist historisch-psychologische Sprachbesinnung bester Art. Nur auf diesem „biologischen" Wege sollte nach der Ansicht des Verfassers das reiche Wortmaterial in der höheren

Schule erobert werden; zu diesem hohen Ziele will das Wörterverzeichnis ein Führer sein.

Roßmann, Ph. und **Schmidt, F.,** Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung. Erster Teil. Ausgabe B. Bielefeld und Leipzig 1909. Velhagen und Klasing. XII u. 403 S. 8°. geb. 3,50 M.

Eins der besten Lehrbücher der direkten Methode erscheint in neuer, teilweise veränderter Gestalt. Der Unterschied von der älteren Ausgabe (A) liegt nicht so sehr in dem dargebotenen Stoffe, obwohl auch hier durch Ausscheidung sprachlich schwieriger und ferner liegender Abschnitte ein Fortschritt gemacht ist. Wichtiger ist, daß jetzt bei allen Lektionen (wie in Teil 2) die anzuschließenden Übungen genau verzeichnet sind. Dies war in A nur bei einzelnen Stücken der Fall, außerdem war den vier Hölzelschen Jahreszeitenbildern ein nach grammatischen Kategorien übersichtlich geordnetes Verzeichnis der schriftlichen Übungen anhangsweise nachgeschickt. Verfasser haben sich zum vollständigen Ausbau dieser methodischen Winke entschlossen, um eine einheitliche Durchbildung der Schüler in Parallelklassen und bei Lehrerwechsel besonders in Ansehung des grammatischen Pensums nach Möglichkeit sicher zu stellen, zugleich auch um die Überwachung der häuslichen Aufgaben und private Nachhilfe bei schwächeren Schülern zu ermöglichen. Auf die Wichtigkeit des zuletzt genannten Punktes hat Berichterstatter bereits (Monatschrift VII, 274) hingewiesen; zu dem ersten Punkt sei noch ein kurzes Wort gestattet. Es will in der Tat so scheinen, als ob derartige Hilfen zurzeit nicht gut entbehrt werden können; auch Fricke und Ricken haben sich aus diesem Grunde zu Schaffung neuer Lehrmittel verstanden. Unsicherheit und Ungleichheit der Methode scheint ein weitverbreitetes Übel zu sein, das in den von Roßmann-Schmidt angegebenen Fällen unliebsam zutage tritt. Im neusprachlichen Unterricht, natürlich ist von dem Sprachbetriebe an ein und derselben Schule die Rede, verderben viele Kochrezepte wirklich den Brei, und zwar recht gründlich. An einer Schule muß, solange es sich um die Erwerbung der Grammatik und ihre erste Befestigung handelt, unbedingt an einem Strange gezogen werden, je nachdem die Mehrzahl der Fachgenossen auf dem Boden der direkten oder vermittelnden Methode steht. Geschieht dies nicht, so wird die Tragfähigkeit des ganzen Unterbaus in Frage gestellt. Für die Oberstufe, besonders für den Lektürebetrieb, liegt die Sache anders. Doch gehört dies nicht hierher. Sollte es bewährten Unterrichtswerken neuerer und älterer Richtung gelingen, hier Wandel zu schaffen, so dürfen wir uns um des guten Ausgangs willen dieser sonst „beschämenden Beigabe" freuen.

Sokoll, E. und **Wyplel, L.,** Lehrbuch der französischen Sprache für Realschulen und verwandte Lehranstalten. 4. Teil. Wien 1910. F. Deuticke. X u. 221 S. gr. 8°. geb. 3 M.

Der erste Teil (das erste und zweite Unterrichtsjahr umfassend) ist von Mangold (Monatschrift IV, 541) als ein tüchtig gearbeitetes Buch der Anschauungsmethode bezeichnet worden. Dasselbe gilt von dem 4. Teil, der den Lehrstoff des 5. bis 7. Schuljahrs (österreichischer Realschulen) bietet. Die Zusammenstellung der Anschauungs- und der angeschlossenen Übungsstoffe erfolgt nach

großen zusammenfassenden Gesichtspunkten: das 5. Schuljahr mit seinen 30 Lektionen steht unter dem Zeichen *créer et détruire, naître et périr*; das 6. Schuljahr behandelt in 19 Lektionen *les cinq sens, la volonté (le désir), le lieu, transport (mouvement) de qc, la possession*, das 7. Schuljahr *le droit (la justice), la volonté (suite), la parole, la morale (la conduite, le caractère), l'enseignement (les connaissances), la société (humaine, civile)*. Der Aufstieg vom Konkreten zum Abstrakten ist unverkennbar: immer weiter und höher greifen die Kreise. Nicht minder glücklich als die Zusammenstellung ist die Auswahl der Stoffe: Natur und Geisteswelt kommen beide zu ihrem Recht. Daß die Geschichte Frankreichs in den uns Deutsche aus besonderen Gründen interessierenden Teilen (*départ de Jeanne d'Arc, bataille de Valmy, bataille de Sedan, siège de Paris*) an erster Stelle berücksichtigt ist, wird man nur gutheißen können. Die das tägliche Leben veranschaulichenden Lesestücke sind möglichst erzählend gehalten, das rein Deskriptive (z. B. *les ponts portatifs, composition de l'air*) tritt zurück. Daß die Teilnahme des Schülers an derartigen Stoffen hierdurch erhöht wird, ist gewiß, um so mehr als hier nicht *ad hoc* fabrizierte sog. Lehrnovellen (wie z. B. Massey, *in the struggle of life* u. ä.), sondern geschickt gewählte Abschnitte aus französischen Autoren und guten Zeitungen das zu Lernende vermitteln. *Le dirigeable „Zeppelin" détruit, l'aéroplane Wright* u. ä. dürften des Interesses der Jugend sicher sein, V. Hugos *aéroscaphe* (aus der *Légende des Siècles*) leitet dieses Kapitel, das unter *„transport (mouvement) de qc"* seinen Platz erhalten hat, wirksam ein. *Le tremblement de terre de Messine en* 1783, dem als deutscher Übungsstoff „das Erdbeben von Messina im Jahre 1908" angelehnt ist, ist in der Gruppe „Schaffen — Zerstören, Entstehen — Vergehen" untergebracht. Und das führt uns zum Schluß. Ebenso vielseitig wie die Darbietung ist die Verarbeitung des Stoffes: Konversation, Grammatik und Stilübung gehen Hand in Hand. Auch die Übersetzung ins Französische ist wohl im Sinne der Reformer als krönende Zielleistung zugelassen: hier werden hohe Anforderungen gestellt, nicht selten sollen deutsche Musterabschnitte (aus Schiller, Lessing, Chamisso, Pestalozzi, Wieland) übertragen werden. Von engem Anschluß an französische Muster ist hier natürlich nicht die Rede, dafür stehen die deutschen Stücke nach Wort- und Gedankenvorrat in unmittelbarstem Zusammenhange mit den jeweiligen französischen Lesestücken. In dem das Ganze abknotenden Wörterverzeichnis sind nur die neu auftretenden Wörter verzeichnet, die bereits vorgekommenen Vokabeln werden vor jeder Lektion in einem einführenden Teile (*répétition et préparation à livre fermé*) erneut eingeübt. Alles in allem: ein mit Umsicht und Fleiß gearbeitetes Buch!

Sokoll, E. und **Wyplel, L.**, Lehrbuch der französischen Sprache. Ausgabe für Realgymnasien von R. Weinert. 1. Teil. Wien 1909. F. Deuticke. IV u. 92 S. gr. 8°. geb. 1,25 M.

Von dieser (gekürzten) Ausgabe des Sokoll-Wyplelschen Lehrbuches gilt alles, was Mangold in dieser Monatschrift (IV, 541) von der für Realschulen bestimmten Fassung gesagt hat: derselbe Lehrstoff, dieselbe Methode und (leider) auch derselbe unverhältnismäßig kleine Druck des Vokabulars. Das Buch verdient dieselbe Empfehlung, die der Ausgabe für Realschulen durch Mangold zuteil geworden ist.

Grand, U., Leitfaden der französischen Sprache. 1. Teil. Chur 1907. F. Schuler. XII u. 231 S. gr. 8°. geb. 2,20 M.

Der Leitfaden ist den Lehrbüchern der sog. direkten Methode zuzuzählen: und da ist es interessant, daß die Übersetzung ins Französische als abschließende Übung reichlich Verwendung findet. Es hat überhaupt den Anschein, als ob der Kurswert dieser heiß umstrittenen Übungsart sich in aufsteigender Linie befinde. Die Lesestücke schöpfen den gesamten Wortschatz aus den einfachsten Verhältnissen der Umgebung des Schülers: bevorzugt ist die beschreibende Form, von Stück 46 ab herrscht die Erzählung vor. Ein Anhang bietet die Besprechung der Hölzelschen Jahreszeitenbilder in Frageform, in der Verfasser den Anfänger mit Recht ebensosehr üben will wie in der Antwort. Den Vokabeln der ersten 10 Kapitel ist eine phonetische Transskription (nach Rousselot und Rosset) beigegeben. Leicht faßlicher Inhalt in einfacher, gefälliger Form, sorgfältige Bemessung des in sich geschlossenen Wortschatzes, reichliche Veranschaulichung der Grammatik, vielseitige Verarbeitung des Gelernten und des Erkannten: das scheinen mir die Hauptvorzüge des empfehlenswerten Buches. Die langjährige Praxis des Verfassers ist ihm überall zugute gekommen; sie ist es auch, die den Lehrer ausdrücklich vor „einem Vorwärtseilen warnt; denn eine mangelhafte, ungenügende Befestigung der Formen im grundlegenden Anfangsunterricht rächt sich stets bitter auf einer höheren Stufe". In der 2. Auflage (1910) sind als Einleitung einige *exercices préparatoires* für Lautschulung hinzugekommen, vier kleinere auch den Wortschatz der Unterrichtssprache erweiternde Lesestücke eingefügt, abschließend Scherzreime, Rätsel, Sprichwörter, Gedichte und Lieder in weiser Beschränkung beigegeben, die Lautschrift an Passy angeschlossen: Änderungen, die den Wert des Buches noch erhöhen.

Eberhard, O., *Je parle français. Conversations et lectures françaises à l'usage des écoles.* Zürich 1908/09. Orell Füßli. gr. 8°. Teil 1: 95 S. geb. 1 M. Teil 2: 100 S. geb. 1,20 M. Teil 3: 207 S. geb. 2,20 M.

Daß der Lehrgang „aus dem Bedürfnis hervorgegangen ist, dem Lehrer eine praktische Grundlage zur konsequenten Durchführung der sog. direkten Methode im Französischunterricht (!) darzubieten", ist nachgerade eine gewagte Behauptung, eine Behauptung jedenfalls, die sich scharfe Nachprüfung gefallen lassen muß. Methodisch will Verfasser, nach obiger Ankündigung des Verlags zu urteilen, Neues wohl nicht bringen: er hätte sich dann auch die Teil 1 und 3 vorangeschickte „Methodik des Französischunterrichts (!)" sparen können. Das Wertvolle, was in ihr steckt, haben Männer wie Münch und Waetzold, Walter und Sallwürck längst überzeugend dargelegt, und die Mehrzahl der Fachgenossen wird lieber aus diesen Quellen schöpfen wollen als aus des Verfassers wortreicher Belehrung. War diese volle 45 Seiten umfassende Belehrung überhaupt nötig? Da wird z. B. dem Lehrer geraten, sich vor allem auf die einzelne Stunde genau vorzubereiten, vor der Besprechung eines *thème* „sich die notwendigen Wörter und Ausdrücke anzueignen", damit er frei darüber verfügen könne. Hoffentlich gibt es recht wenige Lehrer des Französischen, die solche Ratschläge verdient haben. Keiner aber wird wie der Verfasser vor Klassenausflügen die Schüler auf Ehrenwort (!) verpflichten wollen, nur Französisch zu sprechen. Sehen wir uns jetzt

die „praktische Grundlage" an: sie ist sehr praktisch, sehr utilitaristisch. Das tägliche Leben beherrscht den Unterricht auf allen Stufen. Nach Ansicht des Verfassers ist der neusprachliche Unterricht hier in einer besonders glücklichen Lage: kein Unterricht kann den Anforderungen des Lebens so bestimmt vorarbeiten wie er. Die Frage, in welchem Maße dies geschehen soll, scheint für den Verfasser gar nicht zu existieren. „Was fragt das Leben nach Regeln, Grammatik, Vokabeln, nach genauer oder ungenauer Kenntnis der unregelmäßigen Verben? Das Leben stellt an den jungen Menschen die einfache Frage: Kannst du französisch, d. h. kannst du mit Leuten der fremden Nation ordentlich sprechen und einen korrekten Brief in fremder Sprache abfassen?', Und das alles ohne Regeln, ohne Grammatik, die folgerichtig unberücksichtigt bleibt, und gar ohne Vokabeln! Das begreife, wer's kann! In der Klasse geht es vorwiegend lustig zu: da werden Zündhölzchen angezündet und, obendrein vom Lehrer (I, 29), aus dem Fenster geworfen, da wird munter in den Apfel gebissen, da treten die kleinen Herren und Damen als Krämer und Bäcker, Schneider und Schlächter, Modistinnen und Kartenlegerinnen, Kellner und Kommis, Arzt usw. auf, am liebsten in Kostüm und bei entsprechender Szenerie. Das sind wohl die „Lebewesen *in natura*", die laut Einleitung im Unterricht Verwendung finden sollen. Oder soll gar das Tierreich auch seinen Einzug in die Schulstube halten? Haben zum andern dergleichen Situationen wirklich noch den Vorzug der diesem Verfahren vom Verfasser (I, 8) nachgerühmten inneren Wahrheit? Man konjugiert *suis-je un nègre*? (I, 17), man lädt sich zu Puppentaufen ein (II, 7). Kurz, wo man's packt, da ist es amüsant, nur nicht in der *leçon amusante* (I, 90), in der es einen Buben dreimal wegen Trägheit, einmal wegen Roheit auf den Teil den rechten trifft. Doch genug! Mit derartigen Spielereien mag sich eine französisch sprechende Kinderstube vergnügen, die höhere Schule wird sie „zur konsequenten Durchführung" nicht zulassen wollen. Daß auch brauchbare, durchaus ansprechende Stoffe begegnen, bleibe nicht unerwähnt: nur darf man nicht glauben, daß damit einem „dringenden Bedürfnis" entgegengekommen sei.

Schröer, M., Die Anschauung im französischen Anfangsunterricht. Besonders auf Grund der Hölzelschen Jahreszeitenbilder im Anschluß an Dr. G. Ploetz' Elementarbuch. Berlin 1909. F. A. Herbig. 88 S. gr. 8°. geb. 1,25 M.

Schröer, M., Wörterbuch zu den Hölzelschen Jahreszeitenbildern nebst einer Anleitung zur Anfertigung französischer Aufsätze. Berlin 1909. F. A. Herbig. 54 S. gr. 8°. kart. 0,70 M.

Wie Fischer, Dost und Wienhold, so will auch Schröer der planlosen Besprechung von Anschauungsbildern, die in der Tat oft Zeitvergeudung bedeuten wird, dadurch entgegenarbeiten, daß er diese Besprechung planmäßig in den Dienst der Elementargrammatik stellt. In dem ersten Jahre sollen Frühling und Winter, im zweiten Herbst und Sommer den Sprachstoff liefern, derart, daß das gerade durchgenommene grammatische Kapitel in Frage und Antwort zu reichster Anwendung gelangt. Neben den Bildern, die übrigens beiden Bändchen beigegeben sind, gelangt auch des Schülers nächste Umgebung, die Klasse, zu dem ihr zustehenden Recht. Alles in allem ein Versuch, den Sprachschatz des täglichen

Lebens ohne Vernachlässigung grammatischer Schulung zu heben. Und dieser Versuch ist, daß ich es gleich sage, im ganzen wohl gelungen. Eingelegt sind Lieder (*le bon camarade, mon beau sapin*), Scherzverse, Rätsel und Sprichwörter. An geeigneter Stelle werden Lafontainsche Fabeln, auch biblische Texte (das Weihnachtsevangelium und die Arbeiter im Weinberg) eingeflochten. Wer Sachau's Ausführungen (Verhandlungen über Fragen des höh. Unterr. 1900, S. 342) gelesen hat, wird diese Heranziehung biblischer Texte nicht verwerfen. Wie die Arbeit der Schule, so wird auch die des Hauses an ihrem Teile der Elementargrammatik dienstbar gemacht. Die kleinen, das Ganze jeweilig abschließenden Aufsätze verlangen eine möglichst häufige Anwendung der erledigten Regeln. Sie bezwecken aber noch ein anderes, eine erste stilistische Schulung, sie wollen der bisherigen Kümmerlichkeit der Aufsätze der Oberstufe abhelfen. Damit dem Schüler dies gelinge, gibt Verfasser ihm ein Wörterbuch, das zugleich eine elementare Stilschule enthält, in die Hände. Bevorzugt wird für diese kleinen freien Arbeiten die Form der Erzählung (Brief, Ansprache, Monolog); die Themen sind durchweg so gewählt, daß der Schüler sich selbst als handelnd denken kann. Zum Schluß eine Frage und eine Bitte. Die Frage, ob es nötig war, in dem Vorwort (zur „Anschauung") die leidige Phrase vom „fast" spielenden Lernen wieder aufzuwärmen? Und die Bitte, in einer Neuauflage den heiß umstrittenen (Zeitschr. für franz. und engl. Unterr. 1909, S. 473, 545) Aufsatz No. 17: *ce que pense la vache* zu beseitigen; er verdient es wirklich: die Berufung des Verfassers auf die Fabel läßt seine inhaltliche Unzulänglichkeit nur noch schärfer hervortreten.

Mangold, W. und **Coste, D.,** Lehrbuch der französischen Sprache für höhere Lehranstalten. 3. Teil: Übungsbuch zum Übersetzen ins Französische für die Oberstufe. 2. Auflage. Berlin 1906. J. Springer. VIII u. 159 S. gr. 8°. geb. 1,40 M.

Das in 2. Auflage vorliegende Übungsbuch bietet Erzählungen, Beschreibungen, auch kulturgeschichtlichen Inhalts, Lebensbilder solcher Männer, die die wissenschaftlichen Anschauungen der Neuzeit entscheidend beeinflußt haben, Abschnitte aus der Geschichte des 19. Jahrhunderts, die im Geschichtsunterricht selbst nicht eingehend behandelt werden, und Bilder aus der französischen Literaturgeschichte, im ganzen 135 Stücke. Das Buch soll den Schüler zu grammatisch korrekter Übersetzung ins Französische anleiten, ihn auch stilistisch schulen. Die zu übersetzenden Abschnitte sind ausschließlich modernen französischen Schriftstellern entnommen, eine Zurechtstutzung behufs Einübung grammatischer Einzelerscheinungen ist absichtlich unterblieben. Die Übersetzungshilfen sind nicht in Form störender Fußnoten gegeben, sondern in einem Anhang vereinigt. Die Brauchbarkeit des Buches ließe sich wesentlich dadurch erhöhen, daß in den ersten vier Stilgattungen das spezifisch Französische inhaltlich entschiedener betont würde, ein Verzeichnis der benutzten französischen Autoren wäre gleichfalls sehr am Platze.

Stier, G., *Le collégien français.* Lehrbuch der französischen Sprache für höhere Lehranstalten. Berlin und Leipzig 1906. Velhagen und Klasing. gr. 8°. Erster Teil: XV u. 270 S. geb. 2,50 M. — Zweiter Teil: XV u. 263 S. geb. 2,50 M.

Der erste Teil, in der Art von Hausknechts „*English Student*" gearbeitet,

macht unsere Schüler mit dem französischen Schulleben und einigen Sehenswürdigkeiten der Hauptstadt Frankreichs bekannt. Sie erfahren aus der Unterhaltung französischer Kameraden (es sind im Gegensatz zum Titel *lycéens*) allerlei über das tägliche Leben in einem französischen Staatsgymnasium, hören von der *désespérante monotonie* der Schulzeit der Internatszöglinge, genießen die Unterhaltung des Direktors (*proviseur*) mit einer Mutter aus der Provinz, die sich über Formalitäten der Aufnahme, Pensionspreis u. dergl. unterrichten läßt, wohnen einigen Arbeitsstunden, in denen es abwechselnd Lob und Tadel regnet, bei, nehmen in den Pausen an den Spielen der französischen Jugend teil, hören zwei Provinzler dem Stellvertreter der Eltern (*correspondant*) dies und jenes über schlechte Kost und verwässerten Wein ohne Not klagen, unternehmen mit einem Lehrer Ausflüge zum *Parc des Buttes-Chaumont* und zum *Jardin d'Acclimatation* und schreiben mit ihren Freunden aus der Provinz deren Eltern zwei Briefe über die bewußten Ausflüge und die *distribution des prix*. Berichterstatter glaubt nicht, daß unsere Knaben diesen *leçons* dasselbe Interesse entgegenbringen werden wie den Hausknechtschen Dialogen: dazu fehlt oft zu sehr die Unmittelbarkeit und die Frische, dazu sind die Zwiegespräche zu kreuzbrav. Man denke sich drei Knaben, die (2. Lektion) auf dem Wege zur Schule ihren Fleiß mit Fleiß loben und einmütig hoffen *que le professeur dira: „Voilà les trois élèves qui ont le mieux travaillé."* Die frostige Unterhaltung zwischen Direktor und Mutter (Lektion 5) wird die Schüler ebenso kalt lassen, die Lektion 7, in der der *répétiteur* die Schüler wegen Trägheit und Schwatzens abkanzelt, gleichfalls abgelehnt werden. — Die 2. Abteilung des ersten Teiles bringt neben Einzelsätzen über unregelmäßige Verben *Lectures* nach Art der *Compositions* bei Hausknecht, ohne wie letzterer die *thèmes* eng an diese anzuschließen. Ein erster Anhang enthält *lectures et sujets de conversation* (*la classe, le temps, les artisans, les animaux domestiques* u. ä.), ein zweiter Gedichte, deren Auswahl man nicht immer zustimmen wird, abschließend acht durchweg nach bekannten deutschen Melodien zu singende Lieder. — Der zweite Teil bringt die Syntax. Daß die in der Regel geschickt gewählten Sätze zu einem beträchtlichen Teil dem Wörterbuch der Akademie entstammen, ist in Sachen der Grammatik kein Schade. Der deutsche Übungsstoff ist von verhältnismäßig geringem Umfange, einsprachige Übungen erhalten, soweit als möglich, den Vorzug: erfreulicherweise begegnen wie bei Dubislav-Boek auch sog. Ergänzungsübungen. Die Auswahl der französischen Lesestücke und der zusammenhängenden deutschen Übungsstücke (beide mit ansprechenden Bildern geschmückt) verdient Billigung; für *les solanées* (Lektion 28) und das Damspiel (Lektion 19) ließe sich jedoch wohl etwas Besseres finden. Die systematische Darstellung der Syntax lehnt sich an des Verfassers „Französische Syntax" (Wolfenbüttel 1897. J. Zwißler) an. Sie sucht nicht selten den Stoff psychologisch oder historisch zu vertiefen, z. B. in § 48 (Verba des Beschließens), § 41 Anm. (*qui vive*); auch die moderne Umgangssprache findet Berücksichtigung (z. B. § 22, Anm. 1, § 54, Anm. 2). Zumeist trifft die Erklärung das Richtige; in § 120, c ist jedoch nicht Zusammengehöriges zusammengebracht: in dem Satze: *je verrai ce qu'il me conviendra de faire* ist das *que* ohne Zweifel Akkusativ, also kein logisches Subjekt. In § 11 hätte *sentir* nicht fehlen sollen. Doch sind dies Einzelheiten, die neben kleineren

Ausstellungen der bessernden Hand leicht zugänglich sind. — Das Hauptbedenken richtet sich gegen den ersten Teil, soweit er ein Gegenstück zu Hausknecht sein will. Hier wäre ein praktischer Versuch von Interesse.

Schaefer, C., Elementarbuch für den französischen Unterricht. Berlin 1906. Winckelmann u. Söhne. 4. Aufl. VI u. 88 S. gr. 8°. geb. 1,40 M.

— — Lehrgang für den französischen Unterricht (im Anschluß an das Elementarbuch). Berlin 1905/08. Winckelmann u. Söhne. gr. 8°. 1. Teil. 4. Aufl. XIV u. 132 S. geb. 1,60 M. — 2. Teil. 4. Aufl. 233 S. geb. 2,50 M. — 3. Teil: Grammatik. 2. Aufl. XV u. 282 S. geb. 3 M. — 4. Teil: Übungsbuch, 1. Hälfte. 2. Aufl. 160 u. XXXV S. geb. 2,20 M. — 5. Teil: Übungsbuch, 2. Hälfte. 2. Aufl. S. 161 bis 364 u. XXXV S. geb. 2,60 M.

Das auf dem Boden der vermittelnden Methode erwachsene, in erster Linie auf lateintreibende Anstalten berechnete Werk erstrebt einen harmonischen Ausgleich zwischen dem realen und formalen Bildungsziele des neusprachlichen Unterrichts. Um das erste Ziel zu erreichen, ist der Lehrstoff des Elementarbuches, so gut wie ausschließlich, dem dem Schüler vertrauten Anschauungs- und Vorstellungskreise entnommen, auch in dem Lehrgange sind die Verhältnisse des praktischen Lebens ausreichend berücksichtigt. Im Interesse einer ungezwungenen Einführung in die Sprechübungen sind die französischen und deutschen Übungssätze des Elementarbuches grundsätzlich als Frage und Antwort gegeben, in dem Lehrgange werden aus demselben Grunde zusammenhängende Stücke gern in das Gewand des Dialogs gekleidet. Daß bei aller Berücksichtigung praktischer Zwecke die Grammatik in einer höheren Lehranstalt nicht zu kurz kommen darf, steht dem Verfasser unverrückbar fest. Um hier den jugendlichen Geist nicht durch ein Übermaß zu erdrücken, wird auf Abstufung der Schwierigkeiten und Zerlegung größerer grammatischer Kapitel in kleine methodische Einzelheiten Gewicht gelegt, auf letzteres vielleicht zu viel, da hierdurch der zu bewältigende Stoff sehr in die Breite geht. Ein anderes scheint mir ungleich wertvoller: das ehrliche Bemühen, in Sachen der Grammatik an die Stelle mechanischen Lernens judiziöses Erfassen zu setzen, die Einzelerscheinung nach Möglichkeit auf bestimmte Prinzipien zurückzuführen und so das grammatische Wissen um feste Kernpunkte zu gruppieren, das Kennen zum Erkennen fortzuführen. Einem Verstehen von innen heraus werden hier fleißig Wege gebahnt, in der Lautlehre (z. B. *jeu — jouons*) wie in der Formen- (z. B. *le fils, chevaux*) und Satzlehre (z. B. expletives *ne*), und dies geschieht nicht erst auf der Oberstufe. Daß dies Verfahren die allein würdige Form für die auf der Oberstufe vorgeschriebene grammatische Wiederholung abgibt, dürfte immer allgemeiner anerkannt werden; und da seien den Fachgenossen die die einzelnen Kapitel einleitenden Ausführungen bestens empfohlen. Die Einübung des Stoffes erfolgt der Hauptsache nach durch Übersetzung ins Französische, doch werden auch gelegentlich freie Arbeiten gefordert. Der Wortschatz wird planmäßig erweitert und befestigt: besondere Erwähnung verdienen die sich immer mehr durchsetzenden einsprachigen Ergänzungsübungen, hier *vocabulaires* geheißen; später (Lehrgang 2.) leistet ein alphabetisch geordnetes etymologisches Wörterverzeichnis dem Zusammenlernen der Wortgruppen gute Dienste. Überall statt

mechanischen Lernens verstandesmäßiges Erfassen: das ist des fleißig gearbeiteten Werkes charakteristisches Merkmal. Diesen Vorzügen gegenüber fallen Ausstellungen in Einzelheiten kaum ins Gewicht, z. B. Lehrgang I, S. 64: *classes* (statt *leçons*), in der Grammatik: *les livres qu'il faut* gehört nicht zu § 286 (b), 104—108 sollte nach Ulbrich (Gram. § 96) faßlicher gemacht werden. Die gereimten Geschlechtsregeln (118—126) muten geradezu als Unika an. — Lehrer, die einer überwiegend grammatisch orientierten Methode zuneigen, mögen getrost zu diesem Lehrmittel greifen. Mir persönlich will es scheinen, als ob der Hinübersetzung und den — sehr oft zusammenhangslosen — Einzelsätzen doch ein gar zu breiter Raum zugestanden, als ob in dem ganzen Werke gar zu wenig von Frankreich, vor allem dem Frankreich der Gegenwart die Rede sei. Und das sollte auch in den Werken der vermittelnden Methode nicht der Fall sein, hier zuerst wird bei einer Neuauflage die bessernde Hand einzusetzen haben. Aus praktischen Gründen wird es sich empfehlen, Teil 1 und 2, 4 und 5 zu je einem Bande zu vereinigen und schon in Teil 1 und 2 den Lehr- und Übungsstoff von der grammatischen Darstellung äußerlich zu trennen. — Daß zu dem Werke von einem Nationalfranzosen ein Schlüssel geschmiedet ist, sei der Vollständigkeit halber erwähnt.

Böddeker, K. und **Leitritz, J.,** Frankreich in Geschichte und Gegenwart. Ein Übungsbuch zu jeder französischen Grammatik. Leipzig 1908. Renger. XIX u. 217 S. gr. 8°. geb. 3,40 M.

Das in zweiter Auflage vorliegende Übungsbuch will in erster Linie zu Böddekers „wichtigsten Erscheinungen der französischen Grammatik" (Monatschrift V, 606) den Übungsstoff bieten, kann jedoch neben jeder anderen Grammatik gebraucht werden. Es will zum anderen ein Realienbuch sein, wie schon sein Titel besagt. Kein Sprachunterricht ohne Sachunterricht, das ist der die Verfasser leitende Gedanke. Der Sache dienen auch die beiden von Frankreich und Paris beigegebenen Karten. Alle der Übersetzung dienenden Anweisungen sind in einen Anhang (S. 186—227) verbannt, eine Zurechtstuzung der Texte *ad hoc* ist nach Kräften ferngehalten. Als Grundlage für die Texte haben, soweit als möglich, die gelesensten modernen Schulautoren gedient: das Inhaltsverzeichnis bringt darüber den genauen Nachweis. Die Stoffe sind geschickt gewählt. Das Werk hat seine zweite Auflage verdient, es wird den Lehrern der Oberstufe ein guter Helfer sein.

Bechtel, A. und **Glauser, Ch.,** Sammlung französischer Aufsatzthemata. Erster Teil: für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Leipzig o. J. J. Klinkhardt. XVI u. 180 S. gr. 8°. geh. 2 M.

Die in zweiter, der amtlichen Rechtschreibung von 1902 angepaßter Auflage (1. Aufl.: 1898) vorliegende Sammlung bietet nach Art der bekannteren Hilfsmittel von Goerlich (Freie franz. Arbeiten, 2 Teile, Leipzig 1896) Dispositionen und Vokabulare zu leichteren französischen Aufsätzen. Den einzelnen in methodisch wohlerwogener Reihenfolge aufmarschierenden Stilarten (I. *vers à retourner*, II. *Contes et récits*, III. *Récits historiques*, IV. *Dialogues*, V. *Lettres*, VI. *Descriptions*) gehen knapp gefaßte französisch geschriebene Ratschläge voran. Im Unterschiede von Goerlich sind den *termes et phrases* die deutschen Übersetzungen

beigegeben, um die Benutzung anderer Bücher, vor allem wohl der Lexika, unnötig zu machen. Ob das Buch in der Hand des Schülers wirklich den erwarteten Nutzen stiften werde, ist fraglich; Lehrern wird es eher nützlich sein.

Bastaux, E., Ernst Wichert: Ein Schritt vom Wege. Dresden 1906. L. Ehlermann (Franz. Übungsbibliothek No. 20). X u. 175 S. gr. 12°.

Obiges Lustspiel, das ein Bild deutscher Krähwinkelei aus der Zeit vor 1870 entwirft, ist von einem französischen Lektor mit zahlreichen Fußnoten und einem Wörterbuch für Übersetzungszwecke hergerichtet und durch eine *notice biographique* eingeleitet. Es gilt von diesem Bändchen, was (Monatschrift V, 611) von der Bearbeitung des Fuldaschen Lustspiels „Unter vier Augen" gesagt ist. Daß eine höhere Lehranstalt nach diesem Büchlein greifen sollte, ist wenig wahrscheinlich.

Camil, M., *Méthode Camil pour l'enseignement pratique des langues modernes. Partie française.* Berlin 1908. Boll u. Pickardt. gr. 8°. — *Premier livre,* VI u. 105 S. geb. 3 M. — *Deuxième livre,* VIII u. 116 S. geb. 3 M.

Wie die von mir (Monatschrift V, 610) besprochene *Méthode Pomméret* will die *Méthode Camil* der grammatikalischen Seite des Unterrichts, die bisher von der direkten Methode „vernachlässigt oder ganz unsystematisch behandelt" wurde, zu ihrem Rechte verhelfen. Als zweiter, noch größerer Vorzug wird uns gerühmt, daß innerhalb jeder Lektion die zur Behandlung stehenden grammatischen Einzelerscheinungen durch roten Druck hervorgehoben sind. Es ist in der Tat nicht ohne Bedeutung, das visuelle Gedächtnis in dieser Weise für die Zwecke der Spracherlernung, in höherem Grade als bisher geschehen, zu nutzen. Sonst ist neues von dem hauptsächlich das praktische Leben bevorzugenden Buche nicht zu berichten. An Handelsschulen wird es brauchbar sein.

de Beaux, Th., Lehrbuch der französischen Sprache für Handels- und Realschulen. Leipzig 1907. Max Hesse. XI u. 368 S. gr. 8°. geb. 3,60 M.

Das vorliegende Lehrbuch will hauptsächlich Kaufleuten die für den mündlichen und schriftlichen Verkehr benötigten Kenntnisse auf solider grammatischer Grundlage vermitteln. Die Grammatik (S. 24—109) bringt die gesamte Formenlehre und die wichtigsten Erscheinungen der Syntax, manches in glücklicher Formulierung, z. B. § 175 (Stellung des Adjektivs, zufällige und dauernde Eigenschaften). Der die Grammatik veranschaulichende Übungsteil (S. 110—282) bringt Einzelsätze, auch bald Gespräche, Lesestücke und Briefe, die ihren Wortschatz den Vorgängen des Alltagslebens und des kaufmännischen Berufs entnehmen; die Übersetzung ins Französische wird fleißig geübt. Handel und Wandel bilden auch den Hauptinhalt der abschließenden *dialogues* und *descriptions.* Das Buch wird strebsamen Kaufleuten ohne Zweifel gute Handreichung tun, auch denen, die auf Selbststudium angewiesen sind. Geradezu darauf berechnet ist der einleitende Abschnitt über französische Lautbildung, der für junge Leute ohne phonetische Schulung die deutschen Laute zur Vergleichung heranzieht.

Francillon, C., *Le Français pratique.* Leipzig 1906. Renger. VIII u. 344 S. gr. 8°. geb. 4 M.

Francillon, C., *La Conversation française* nebst Schlüssel zum *Français pratique.* Leipzig 1906. Renger. VI u. 352 S. gr. 8°. geb. 5 M.

Das Buch bringt, was sein Titel ankündet: praktische, dem täglichen Leben entnommene Stoffe in 33 Lektionen, insgesamt 98 französische *exercices*, 61 ins Französische zu übersetzende *devoirs*, 114 *exercices de conversations* und 37 zusammenhängende französische Stücke. Das vom Verfasser für Benennung dieser Übungen erfundene Deutsch bleibe den Lesern dieser Monatschrift vorenthalten. Die Kost ist also reich bemessen, obendrein sehr kompakt, da nur die Welt der Sinnendinge hat beisteuern dürfen. Ob sie so interessant ist, wie ihr Herrichter annimmt, ist doch einigermaßen zweifelhaft: es gehört jedenfalls eine hochgradige Genügsamkeit dazu. Daß das Buch im übrigen methodisch folgerichtig gearbeitet ist, daß es durchaus hinreichende grammatische Kenntnisse und einen tüchtigen Wortschatz auch der leichten Umgangssprache in wohl durchdachter Gruppierung an den Sprachbeflissenen heranbringt: das sei hier ausdrücklich betont. Von einer Darstellung der Aussprache ist abgesehen. Dem Schlüssel kann trotz seines Titels ein selbständiger Wert nicht zuerkannt werden.

Treptow bei Berlin. O. Siefken.

b) Einzelbesprechungen:

Lehmann, Rudolf, Lehrbuch der philosophischen Propädeutik. Zweite durchgesehene und vermehrte Auflage. Berlin 1907. Reuther & Reichard. VII u. 191 S. 8°. 3,60 M.

Die Zahl der Bildungselemente, die auf unsern höheren Lehranstalten gegenwärtig der Jugend dargeboten werden, ist sehr groß. Um so mehr wird das Bedürfnis empfunden, daß diese Fülle auf der Oberstufe zu einer Einheit zusammengeschlossen werde. Diese Einheit kann heutzutage nicht in der Weise zustande kommen, wie sie das alte klassische Gymnasium gewonnen hat, — durch das Überwiegen einer Gruppe von Lehrfächern, die zur Erzielung ethisch-humaner Bildung zusammen wirken. Die moderne Bildung ist zwiespältig geworden, sie kann nicht allein auf die Geisteswissenschaften gestützt werden, sondern bedarf eines kräftigen mathematisch-naturwissenschaftlichen Einschlags. Daher kann der Abschluß nur in einem Unterricht gesucht werden, der zwischen diesen disparaten Wissensgebieten eine Brücke schlägt, der über das Wesen der Naturwissenschaften und der Geisteswissenschaften orientiert, die Schüler vor die Probleme stellt, die aus dem Beieinander von Körper und Geist hervorgehen, und das Verhältnis der Welt der Dinge zu der Welt der Werte erörtert. Deshalb wird seit einer Reihe von Jahren die Einführung eines Unterrichts in der philosophischen Propädeutik vielfach gefordert, nicht zuletzt von dem Verfasser der vorliegenden Schrift. Sie erscheint bereits in zweiter Auflage, ein Erfolg, zu dem kein Geringerer als Paulsen seiner Zeit den Verfasser im voraus beglückwünscht hat. Seinen Anregungen sind auch die Erweiterungen, die das Buch erfahren hat, zum großen Teil zu danken. Sie werden sicherlich dazu beitragen, dem trefflichen Werk neue Freunde zu gewinnen Von dem Ganzen ein Bild zu geben, ist bei der Fülle des Inhalts kaum möglich. Einige Hinweise mögen genügen. Im Eingang wird ein

Abriß der Logik gegeben, kurz von dem Verhältnis des Denkens zur Sprache gehandelt, gegenüber dem beständigen Bedeutungswandel der Worte die Starrheit der Begriffe herausgearbeitet. Im weiteren Verlauf wird der Gedanke der Kategorien sehr hübsch erläutert und die Verschiedenartigkeit der Synthese zwischen Subjekt und Prädikat im Urteil zu ihnen in Beziehung gesetzt. Weiter wird das Wesen der Induktion beleuchtet, die Natur des Geschehens in der anorganischen und der organischen Welt unterschieden; im Anschluß daran werden die drei Typen der Erfahrungswissenschaften, die Wissenschaften von der anorganischen Materie, die von der belebten Materie und die Geisteswissenschaften charakterisiert, denen dann die deduktiven Wissenschaften gegenübertreten. In der Lehre vom Fehlschluß, die sich dann anschließt, folgt der Verfasser im wesentlichen J. St. Mill. Doch sind die Beispiele, die er heranzieht, offenbar aus der Praxis des Unterrichts gewonnen, wie wenn er auf die Vieldeutigkeit der Worte Idealismus, Materialismus und Atheismus hinweist und der Irrungen gedenkt, die aus ihr hervorgehen können. Dieser Abschnitt, der in der ersten Auflage sehr kurz gehalten war, hat jetzt eine recht erfreuliche Fülle. Die wesentlichste Bereicherung aber, die die zweite Auflage erfahren hat, bietet eine Einführung in die Erkenntnistheorie. Man kann sie nur als wohl gelungen bezeichnen. Sie skizziert den Gedanken angeborener Wahrheiten, der vom Altertum bis auf Locke geherrscht hat, zeichnet dann die rein empiristische Theorie und leitet schließlich zu kantischen Anschauungen über. Dann erörtert sie noch die Frage der Existenz der Außenwelt, führt auch da zu der Lehre Kants, daß wir der Existenz des Ichs und des Nichtichs in gleicher Weise gewiß sind, und erörtert danach die Grenzen des Erkennens. In der Psychologie werden zunächst die in der Geschichte aufgetretenen Lehren über das Verhältnis von Leib und Seele, der Spiritualismus, Materialismus und Parallelismus behandelt, dann aber werden diese Spekulationen als unfruchtbar abgelehnt und es folgt ein Überblick über die Ergebnisse und Aufgaben empirischer Forschung in der Psychologie. Da werden die primären und sekundären Sinnesqualitäten gesondert und das Wesen von der Raumanschauung besprochen, da wird das Weber-Fechnersche Gesetz erörtert und von der Assoziation der Vorstellungen, von der Aufmerksamkeit der Perzeption und Apperzeption gehandelt. Den Schluß macht ein Abschnitt über das Gefühlsleben und den Willen, in dem unter anderem die Temperamente eine Besprechung finden, Instinkt, Trieb und Wille gegeneinander abgegrenzt werden und die Frage der Willensfreiheit gestreift wird. Mit dem hier Angedeuteten wäre etwa der Umfang der Probleme umschrieben, die in Büchern über philosophische Propädeutik behandelt zu werden pflegen. Aber der Verfasser geht über diese Grenzen hinaus. Er meint, daß die philosophische Unterweisung auf der Oberstufe sich nicht auf eine Orientierung in der theoretischen Philosophie beschränken, sondern auch die Werturteile in den Kreis der Betrachtung ziehen soll, und gibt daher noch eine Einführung in die Ethik und Ästhetik. Da wird zunächst der normative Charakter der Ethik gewonnen, dann werden die Gegensätze der heteronomen und autonomen Ethik, der Gefühlsmoral und Vernunftmoral, der altruistischen und eudämonistischen Ethik erörtert und schließlich eine Versöhnung in einer ästhetischen Moral gesucht, die auch eines sozialen Einschlags nicht entbehrt. Der Abschnitt, der der Ästhetik gewidmet ist, orientiert

über die prinzipiellen Gegensätze, die in ihr hervorgetreten sind: die Ästhetik der Klassiker, die im wesentlichen deduktiv verfuhr und an ihrer Idee des Schönen jedes Kunstwerk messen wollte, dabei aber der Fülle des künstlerisch Wertvollen nicht gerecht werden konnte, und die induktiv begründete Ästhetik der Gegenwart, die in enger Anlehnung an die Kunstgeschichte und die psychologische Erfassung der verschiedenen Kunstepochen für die mannigfaltigen Stilrichtungen, die aufgetreten sind, Verständnis gewinnt, sich aber damit bescheidet, jedes Kunstwerk daraufhin anzusehen, ob es ein echtes und künstlerich wertvolles Zeugnis des Geistes ist, aus dem es geboren. Danach werden die Stilrichtungen des Idealismus und Naturalismus eingehend charakterisiert und jeder ihr Recht gegeben. Endlich wird die vielberufene Frage nach dem Verhältnis der Kunst zur Moral besprochen und das Wesen des Tragischen und Komischen ins Licht gesetzt. Das Ganze wird durch zahlreiche Hinweise auf Schiller, Goethe und Lessing zu dem deutschen Unterricht in enge Beziehung gesetzt und gewinnt damit für die Fülle der gebotenen Gedanken das Material, an dem sie anschaulich gemacht werden können. So schließt der Abschnitt über Ästhetik das lebensvolle Buch würdig ab.

Berlin. G. Louis.

Achelis, Th., Die Religionen der Naturvölker im Umriß. (Sammlung Göschen). Leipzig 1909. Göschen. 164 S. 0,80 M.

Das Buch erscheint mir in der Anlage verfehlt. Der zweite Abschnitt tritt leider nur auf S. 136—162 der Aufgabe näher, indem erst hier ein Begriff der Religion festgestellt und eine Entwicklung von unteren zu höheren Stufen gezeichnet wird. Als Hauptteil des Buches aber gibt der Verfasser unter dem Sammelnamen: Allgemeine Bestandteile der Religion in 8 Abschnitten (Gottesvorstellungen, Seelenbegriff, zukünftiges Leben, Offenbarung und Wunder, der Mythus, der Kultus, der Priester, Geheimbünde) eine Fülle von Notizen, die nicht einmal immer stilistisch zu einer klaren Darstellung verarbeitet sind. Gewiß sind diese Notizen z. T. recht interessant. Aber sind das wirklich allgemeine, für die niedrigsten wie für die höchsten Stufen des religiösen Bewußtseins charakteristische Bestandteile? Dem nicht orientierten Leser wird bei dieser Fülle von Namen, Anspielungen, Analogien, Exkursen sicher recht wirr im Kopf werden, der religionsgeschichtlich geschulte aber wird keineswegs das Gefühl haben, daß hier mit sicherer Hand klare Richtlinien durch die Fülle der Erscheinungen gezogen werden. Jedenfalls sind diese schnell nebeneinandergestellten Einzelheiten kein geordnetes Material, um einen sicheren Begriff von dem Wesen der Religion zu gewinnen. Das Hilfsmittel, das die Aufnahme dieser Arbeit in die Sammlung Göschen erhoffen ließ, ist uns leider nicht geschenkt. Das Buch verwirrt, statt zu klären.

Gressmann, H., Palästinas Erdgeruch in der israelitischen Religion. Berlin 1909. K. Curtius Verlag. 93 S. 1,80 M.

Das Büchlein möchte ich allen Palästinareisenden empfehlen, zuerst denen, die ihre Reise ins heilige Land nicht als Vergnügungsreisende antreten und mit zerstörten Illusionen zurückkehren, sondern die „in harter Arbeit versuchen, ein Verständnis für die Eigenart Palästinas und seiner Bewohner zu erringen". Aber

auch denen sei es als Reisebuch empfohlen, die nur mit geistigem Auge das heilige Land erschauen können oder wollen. Denn hier führt uns ein sachkundiger Führer fern von den offiziellen Stätten dorthin, wo noch heute „der Naturquell lauter und rein rauscht." Der Verfasser hebt zuerst die Züge aus dem heute in Palästina herrschenden religiösen Leben und Volksglauben hervor, durch die wir eine markantere und lebendigere Auffassung der altisraelitischen Volksfrömmigkeit gewinnen können. Solche Züge sind überraschend zahlreich, weil im Orient Uraltes durch die Jahrhunderte und Jahrtausende bis auf die Gegenwart fortlebt. Aber nicht nur vorsichtige Interpretation noch heute vorhandener Volksreligion erleuchtet die Volksreligion des alten Israel, auch die Natur des Landes ist eine Quelle für dieses Verständnis, denn „die antiken Religionen sind mit der Natur aufs engste verwachsen und tragen infolgedessen den Erdgeruch ihrer Heimat an sich". Im zweiten Teil seiner Arbeit durchmustert der Verfasser darum die Naturerscheinungen des heiligen Landes, um zu sehen, ob nicht Jahve palästinische Züge in seinem Wesen trägt und sich in den Naturerscheinungen offenbart, die für Palästina und sein Klima charakteristisch sind.

Hunzinger, W., Das Christentum im Weltanschauungskampf der Gegenwart. (Wissenschaft und Bildung No. 54). Leipzig 1909. Quelle & Meyer. 154 S. 1,25 M.

Der Verfasser denkt sich als Leser gebildete Leute, die keine Gelegenheit und Zeit zu eindringender selbständiger Beschäftigung mit modernen Weltanschauungsfragen haben. Er geht davon aus, daß wir uns in einer akuten Weltanschauungskrisis befinden, deren Entstehung klar und tief geschildert wird. In diese Krisis ist die christliche Weltanschauung hineingezogen. Die Frage ist nun, ob sich diese Weltanschauung im Geisteskampf der Gegenwart behaupten kann. Die christliche Weltanschauung muß sich auseinandersetzen mit der exakten Naturwissenschaft, dem naturalistischen Monismus, dem idealistischen Monismus und der modernen historischen Denkweise. Ich rühme an dem Buch zuerst die in solchen Versuchen oft vermißte Objektivität in der Darstellung gegnerischer Standpunkte. Das ist allerdings die unerläßliche Voraussetzung jeder wirksamen Apologetik. Diese Objektivität kann nur aus vertieftem Studium erwachsen. Und das rühme ich als zweiten Vorzug. Damit hängt die gute Literaturauswahl zusammen. Da die Darstellung sehr klar ist und unerquickliches Pathos vermeidet, so ist das Buch in seiner Art eine Bereicherung der christlich-apologetischen Literatur, die auch dem Religionslehrer sehr willkommen sein wird. Für Schüler selbst ist es in der Darstellung wohl zu hoch. Ein Buch, das so viele Fragen der Wissenschaft, Philosophie und Theologie behandelt, bietet natürlich eine breite Angriffsfläche. Der Standpunkt des Verfassers ist eine gemilderte Orthodoxie. Am schwächsten scheint mir seine Position gegen die moderne historische Denkweise verteidigt zu sein. Ich glaube nicht, daß die wissenschaftliche Geschichtsbetrachtung, die notwendig nach dem Kausalitätsgesetz verfahren muß, sagen darf: „hier stehe ich vor Ereignissen, die ihrem Ursprung nach auf eine über die Erscheinungswelt hinausliegende Wirklichkeit hinweisen." Das wäre der Satz eines Geschichtsphilosophen, aber nicht der eines Historikers.

An einer andern Stelle sagt denn auch derselbe Hunzinger, daß das Wunder, wenn man den Vorgang exakt untersuchen könnte, um es restlos als Produkt seiner sämtlichen naturgesetzlichen Faktoren zu begreifen, vielleicht aus dem Zusammentreffen ungeheuer komplizierter gesetzlicher Beziehungen erklärbar würde, daß die Analyse aber keine Irregularität in dem gesetzmäßigen Verlauf selber ergeben würde. Damit stellt er aber doch der Wissenschaft die Aufgabe kausaler Erklärungsversuche. Ich hebe diesen einen Punkt heraus, weil er mir für die theologische Position des Verfassers charakteristisch zu sein scheint.

Hühn, E., Einführung in die biblischen Bücher. Heft 1 die 5 Bücher Moses und das Buch Josua. Tübingen 1909. J. C. B. Mohr. 96 S. 0,80 M.

Der Verfasser spricht sich leider weder darüber aus, welcher Aufgabe sein Büchlein dienen will, noch darüber, welche Leser er sich wünscht. Ich bin mir über beides nicht klar geworden. Der Ton der Darstellung und die ganze Art, die wissenschaftlichen Probleme zu formulieren, scheint mir darauf hinzudeuten, daß er einfache Bibelleser in die biblischen Bücher einführen will. Denn gebildete Laien haben an Hilfsmitteln, sich rasch zu orientieren, keinen Mangel. Aber ist der großen Menge der suchenden Bibelleser wirklich mit dieser Einführung gedient? Der Verfasser gibt eine sorgfältig gearbeitete, populäre literargeschichtliche Einleitung in den Hexateuch. Ich will hier über keine Einzelfrage diskutieren. Aber ich meine, entweder gibt er hier zuviel, nämlich für die große Masse der Bibelleser, oder er gibt nicht genug, nämlich für das Publikum etwa, auf das die religionswissenschaftlichen Volksbücher rechnen. Eine den Bedürfnissen der Bibelleser dienende Einführung in die biblischen Bücher darf sich überhaupt auf die literarische Einleitung nicht beschränken. Wer an der Hand dieses Büchleins nun an die Lektüre des Hexateuch herangehen will, bedarf noch vieler einführender Erörterungen, ehe er dieses Literaturwerk einigermaßen mit Verständnis lesen kann. Aber schließlich kann die Kritik einem Buche keine Aufgabe aufzwingen, die der Verfasser sich nicht gestellt hat. Man kann sagen, daß dies Buch keine fühlbare Lücke ausfüllt, man muß aber doch fragen, ob der Verfasser die selbstgestellte Aufgabe erfüllt hat. Der Verfasser gibt auf 14 Seiten eine Inhaltsangabe des Hexateuch, behandelt recht eingehend die Abfassung des Hexateuch, vergleicht ihn mit den babylonisch-assyrischen Keilinschriften und würdigt schließlich die Bedeutung des Werkes. Für den Religionslehrer an höheren Schulen bedeutet das Buch nicht viel. Er wird es nicht einmal als Vorbild ansehen können, wie er reifen Schülern die Resultate der Bibelkritik nahe bringen kann.

Pleschen. H. Richert.

Capitaine, W., Lehrbuch der katholischen Religion für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Dritter Teil: Dogmatik. Cöln 1909. J. P. Bachem. VIII u. 182 S. geb. 1,80 M.

Wie die Apologetik und die Kirchengeschichte hält sich auch Capitaines Dogmatik an die Satzungen der Lehrbuchkommission und fußt auf den Verordnungen der Lehrpläne. Der Verfasser ist mit Liebe und Begeisterung an die

Arbeit gegangen. Die Abhandlungen zeichnen sich aus durch meisterhafte Kürze, Verständlichkeit und Überzeugungskraft. Große Gedanken sind als Scheinwerfer für den Haupttext oft nur skizzenhaft angedeutet und bleiben dem vertiefenden Vortrag des Lehrers überlassen. Die Literatur ist dem Gegenstande entsprechend in beschränkterem Maße herangezogen, dafür sind die Zitate aus der Heiligen Schrift umso reichhaltiger und verständnisvoller ausgewählt. Manche Traktate bekunden eine ganz besondere Sorgfalt in der Bearbeitung und bilden Glanzpunkte der Darstellung, z. B. die Lehre über das Allerheiligste Sakrament des Altars (§ 30—34). Dagegen verrät die Gnadenlehre den Mangel eindringlicher Auffassung; sie ist mehr referierend skizziert als organisch verarbeitet. Gerade die Gnadenlehre, das dornige und mühevolle Arbeitsfeld der Theologie, muß für den Anfänger durch scharfgeschliffene Präzision der Leitsätze sowie durch verschiedenartige Ausblicke auf Erklärung und Folgerung interessant und lehrreich gestaltet werden. Darum sind Unklarheiten, die leicht zu Mißverständnissen und Verwirrungen führen, aufs sorgfältigste zu meiden (vgl. § 24, 1 „für den Himmel verdienstlich" mit § 26, 2, a; das. „übernatürlicher, vorübergehender Zustand"; § 27, II 2 „innere Gnade," die genauer zu definieren wäre). Im Anschluß daran sei es gestattet, noch auf einige Kleinigkeiten hinzuweisen. Ehescheidung und Unauflöslichkeit der Ehe stehen heut im Vordergrund der modernen Ethik. Die beiden klassischen Stellen Matth. 5,32 und 19,9 dürften nicht aphoristisch angeführt, sondern müßten eingehend erklärt werden (§ 42, I, 2, a). Der Primaner ist an eine schulgerechte Exegese aus der griechischen und lateinischen Klassikerlektüre gewöhnt, — hier mag er erfahren, wieviel auf das richtige Verständnis einer „Stelle" ankommt, zugleich wie unendlich wichtiger die biblischen Texte für Lebensanschauung und Lebensführung sind. Die Erklärung des Ausdrucks missa = missio (S. 119) will nicht als zutreffend erscheinen (vgl. missum facere), ebenso wie „die nach der Taufe begangenen und vom Sünder erkannten(?) Tod- und läßlichen Sünden" analog der sonstigen sakramentalen Materie nicht gut als materia remota angesehen werden können (S. 125). Die Bemerkung über die Ortszeit (S. 124) gilt nicht allgemein für Deutschland (Aachen + 36, Königsberg — 22). Endlich findet sich noch der alte Druckfehler „Hussiten" (S. 96).

Zum Schluß noch eine Bemerkung über die Verwendung des Druckes. Die beiden Leitfäden von Rauschen und Capitaine, die nach den Grundsätzen der Lehrbuchkommission verfaßt werden, verwenden dreifachen Druck. Uns scheint damit übertriebene Sorgfalt geübt. Wenn der Hauptdruck das Wesentliche enthält, so gehört das Unwesentliche (Erklärende, Ähnliche, Abweichende) in den Nebendruck; eines dritten Textes bedarf es nicht, wenn er nicht das ganz Unwesentliche, Abschweifende, Überflüssige bringen soll. Tatsächlich verwendet Rauschen deshalb in den letzten Auflagen fast durchweg nur zwei Druckgrößen. Ohne Mühe ließe sich der erste mit dem zweiten Druck zum Haupttexte vereinigen, da beide die kirchliche Doktrin enthalten, aus dem dritten würde dann der Nebentext werden. Eine solche Einteilung wäre abgesehen davon, daß sie methodischer ist, übersichtlicher für das Auge und markanter für das Lernen des Schülers.

Capitaine, W., Lehrbuch der katholischen Religion für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 4. Teil: Sittenlehre. Köln 1909. J. P. Bachem. VIII u. 164 S. geb. 2 M.

Mit dem Erscheinen der Sittengeschichte (?) liegt C. Lehrbuch der kath. Religion für die oberen Klassen höherer Lehranstalten vollständig vor. Die Ansprüche, die man an des Verfassers Veröffentlichungen zu stellen gewohnt ist, sind auch hier wieder befriedigt worden. Wohltuend berührt vor allem die wiederholte Betonung der gemeinsamen Grundlage der beiden christlichen Bekenntnisse. „Darin sind alle Konfessionen einig, und die Erziehung in der Schule muß diese Erkenntnis wachhalten und fördern, daß es nicht an weiten Gebieten fehlt, auf denen den Angehörigen verschiedener Konfessionen ein gemeinsames Wirken möglich und Pflicht ist, sowie daß viel Gutes und Schönes unentwickelt bleiben und das Staatswohl gefährdet werden müßte, wenn die Erziehung der Jugend nicht pflegte, was uns eint, sondern vertiefte, was unser Volk auf religiösem Gebiete trennt" (im Vorwort; Verfügung des Preuß. Kultusminist. vom 6. Mai 1901).

Die beiden Teile der Sittenlehre bekunden in ihrer Bearbeitung eine Ungleichheit. Die zahllosen Einzelheiten, die für den Anfänger belanglosen Distinktionen lassen die Wichtigkeit des Grundprinzips nicht immer genügend hervortreten; mit einer gründlichen Behandlung des Kernpunktes wäre der Sache ohne Zweifel besser gedient (vgl. § 14,1; 22,5 u. a.). Mag die Detailarbeit in der besonderen Sittenlehre immerhin ihre Stelle finden, die allgemeine Moral sollte für den Schüler in Prima lichtvoll, faßlich und doch tiefgründig sein. Die Grundsätze des sittlichen Tuns müssen in erster Linie zurückgehen auf die hl. Schrift, darum dürfte der Schriftbeweis keiner moraltheologischen Abhandlung fehlen. Daneben wäre an zweiter Stelle die Lehre der Kirche, die Theologie der Vorzeit heranzuziehen. Leo XIII. und Pius X. haben das Studium der Scholastik, insbesondere der Werke des Thomas von Aquin aufs angelegentlichste gefördert und empfohlen. Die Scholastik ist und bleibt selbst bei den modernsten Bestrebungen ein nie versiegender Quell für philosophische und moralische Erläuterungen. An den Werken der Scholastik wäre die Lehre über das neutestamentliche Gesetz (§ 4 B) zu vertiefen, der Begriff der läßlichen Sünde (§ 22,5) zu entwickeln, die Existenz des Rätlichen (§ 18) aus der aktuellen Gottesliebe herzuleiten.

Die moderne Ethik wirft der katholischen Sittenlehre „transzendente Nützlichkeitsrücksichten" vor. Zur Abwehrstellung hat die kath. Moraltheologie den Nachweis zu liefern, daß Sittlichkeit und Seligkeit als im Wesen Gottes begründet identisch sind, somit der Wille Gottes für unser Tun kein heterogenes Gesetz ist (§ 1). Manche in § 3 verspätete Bemerkung würde am Anfang der Gesamtdarstellung in vorteilhafterer Beleuchtung stehen.

Für unsere religionsfeindliche Zeit ist besonders die Pflicht des Glaubens ein Stein des Anstoßes. Je länger je mehr empfindet die heranwachsende Generation Abneigung und Unlust gegen Gesetz und Autorität. Der Schule obliegt es vor allem, die Notwendigkeit des Gehorsams zu erweisen sowie zur Unterwerfung unter das Gebot aufzumuntern. Geschieht diese Belehrung im Geiste der Religion, so ist damit der Pflicht eine metaphysische Grundlage bereitet, die philosophisch betrachtet auch vernunftgemäß erscheint. Auf diese Weise erhält der Glaube die

ihm so oft aberkannte Vernünftigkeit zurück, der Glaubensakt erweist sich durch die *praeambula fidei* und *motiva credibilitatis* menschenwürdig und — begehrenswert. *Fecisti nos ad te, et inqietum est cor nostrum, donec requiescat in te* (Aug. Konf. 1,1).

Schrimm. Johannes Noryskiewicz.

Max Hesses Neue Leipziger Klassiker-Ausgaben mit Einleitungen, Bildnissen usw.

1. Otto Ludwigs Werke in 6 Bänden. Herausgegeben von A. Bartels. Neue vermehrte Ausgabe. In 2 Leinenbänden 4 M.
2. Hebbels Tagebücher. Auf Grund der Quellen ausgewählt und herausgegeben von Hermann Krumm. In 2 Leinenbänden 3,50 M.
3. Ernst Moritz Arndt, Ausgewählte Werke. Herausgegeben von Heinrich Meisner und Robert Geerds. In 4 Leinenbänden 8 M.

Bei dem stetig sich steigernden wirtschaftlichen Aufschwung, dessen unser Volk sich zu erfreuen hat, seitdem es wieder eine Nation geworden ist, wäre es gar nicht zu verstehen gewesen, wenn er nicht auch endlich seinen Büchern zugute gekommen wäre. Sind sie es doch, die ihm die Einheit der nationalen Geistesbildung schon lange geschaffen hatten, als es noch an seiner politischen Zerrisenheit krankte, und sind es doch die Schriften der Klassiker, die, neben der deutschen Philosophie und der deutschen Musik, die deutsche Leistung für die Weltkultur bedeuten. Aber freilich hatte doch eine geraume Zeit noch nach der politischen Einigung auch die Bücherware gleich so vielen anderen Waren des deutschen Marktes das entwürdigende Kennzeichen „billig und schlecht" nur zu sehr mit Recht an der Stirn getragen. Das ist jetzt anders, ganz anders geworden. Nachdem wir erst noch die Zeit des „teuer und schlecht" haben durchmachen müssen, die Zeit der Klassikerausgaben mit den süßlichen Holzschnittzeichnungen, den unsoliden Einbänden mit den geschmacklosen goldverzierten Deckelpressungen, stehen wir jetzt ganz entschieden in den Zeiten des „billig und gut". Diesen Ruhm beanspruchen besonders auch die Ausgaben des Hesseschen Verlages. Als zwei ihrer Hauptvorzüge dürfen sie mit vollem Recht die sorgfältige Bearbeitung durch hervorragende Literaturhistoriker und die Vollständigkeit betrachten, wo es sich um Gesamtausgaben handelt, in der reichlichen und sorgfältigen Auswahl, wo jene nicht tunlich waren. Beide Vorzüge kommen auch den drei mir zur Besprechung zugegangenen Ausgaben zu.

In der Ausgabe von Otto Ludwig steht im Vordergrunde der von A. Bartels vorausgeschickten Biographie und Charakteristik die literaturhistorische Würdigung der Werke, zumal der sich leicht aufdrängende Vergleich mit Hebbel, an dessen Wiederentdeckung Bartels einen so besonders starken Anteil hat. Sehr erwünscht und hoffentlich von Wirkung ist die Würdigung der bleibenden Bedeutung von Ludwigs psychologisch-realistischen Romanen, der „Heitereitei" und vor allem „Zwischen Himmel und Erde", bei den Dramen „Der Erbförster" und „Die Makkabäer" steht. die Bewertung jetzt wohl überall sicher. Für den weiteren Kreis der Gebildeten, für den diese Ausgaben ja in erster Linie in Betracht kommen, ist bei der Verfolgung der poetischen Motive vom Heraus-

geber zuweilen des Guten zuviel getan worden. Was die Auswahl betrifft, so hält sie in sehr glücklicher Weise die richtige Mitte zwischen den großen kritischen der „Gesammelten Schriften" von Erich Schmidt und Adolf Stern und der kleineren von Viktor Schweizer. Gegenüber der früheren Ausgabe des Hesseschen Verlages bietet die neue noch die Dramenfragmente „Agnes Bernauerin", „Genoveva" und Szenen aus der „Makkabäerin".

In der Ausgabe von Hebbels Tagebüchern enthält die Einführung des durch seine kleineren und größeren Arbeiten und Ausgaben bei den Hebbelforschern wohlbekannten Herausgebers Hermann Krumm eine eingehende Würdigung jenes unvergleichlichen Kommentars zu Hebbels Werken und zu seiner gesamten Persönlichkeit und deren Entwicklungsgang. Sehr nötig ist mir die gelegentliche Abwehr schiefer Auffassungen auch da erschienen, wo sie durch starke Autoritäten geschützt werden. Der große Reichtum an ästhetischen, ethischen, religiösen und politischen Gedanken, der in den Tagebüchern steckt, erhält eine von genauer Sachkenntnis zeugende Würdigung. Den eigentlichen Tagebüchern wurde mit Recht eine Auswahl aus den von R. M. Werner veröffentlichten „Kollektaneen, Gedanken und Erinnerungen" angehängt sowie Einiges von Aufzeichnungen Hebbels aus anderen Quellen. Die durchaus notwendigen und großenteils recht wichtigen Anmerkungen des Herausgebers bieten, unter Benutzung der Ergebnisse der bisherigen Forschung, nicht wenig Neues, Eigenes.

Als ein bedeutsames literarisches Ereignis muß die Ausgabe der Werke von Ernst Moritz Arndt bezeichnet werden. In dieser Vollständigkeit und Handlichkeit zugleich gab es bisher noch keine. Sie wird in besonderem Maße dazu beitragen können, die starken Wirkungen zu fördern, die von Arndt, dem Manne, seinem Leben wie seinen Werken, immer noch auszugehen vermögen. Auch die eigentlich dichterische Seite an Arndt ist doch viel stärker, als man gewöhnlich annimmt: von den lyrischen Gedichten lebt nicht nur ein gutes Dutzend ein ganz unvergängliches Dasein, sondern noch so manches wäre wert, wieder lebendig zu werden, weil darin die Zartheit neben der Stärke ganz erstaunlich wirkt: „Wer nie in Zorn erglühte, kennt auch die Liebe nicht" (Gedichte II, 184). Kaum gekannt sind die anheimelnden Märchen, z. T. in plattdeutschem Dialekt. Dann aber sind natürlich die „Erinnerungen", „Meine Wanderungen und Wandelungen mit dem Freiherrn vom Stein" (bisher im Auszuge wenigstens viel verbreitet), diese von außerordentlich hohem zeitgeschichtlichen, jene von einzigartigem pädagogischen Werte. Eine so durch und durch gesunde deutsche Natur wie Arndt, der in einer national so besonders kranken Zeit lebte und die Wiedergenesung mit unter den ersten herbeiführte, bildet eine unvergleichliche nationale Kraftquelle. Sie sprudelt vor allem auch in vielen der Abhandlungen, die unter dem Titel „Vom Geist der Zeit" zusammengefaßt wurden, in denen neben dem unerschrockenen Eintreten für das, was sein scharfer Blick als national heilsam erkannt hatte, die von wahrhaft humanistischer Bildung zeugende Art so wohltuend berührt, mit der Arndt der kulturgeschichtlichen Bedeutung der außerdeutschen, antiken wie modernen, Völker gerecht wird. Die Auswahl bietet vielleicht etwas zu viel, da Arndt durch Wiederholungen zuweilen ermüdet, aber das

war hier ein geringerer Fehler, als es ein Zuwenig gewesen wäre. Die Lebensbeschreibung von Heinrich Meisner benutzt mit Recht Arndts eigene Erinnerungen und trifft nicht selten den hier so wirksamen andringenden Ton. Nicht nur, aber freilich besonders auch in Rücksicht auf die schwere und dann wieder so herrliche Zeit vor hundert Jahren, sollte gerade diese Ausgabe der Werke einer der mannhaftesten Gestalten unseres Volkstums ihren Platz in allen Schulbibliotheken und in recht vielen Büchersammlungen unserer Schüler finden.

Wolff, Eugen, Mignon, ein Beitrag zur Geschichte des Wilhelm Meister. Mit 2 Bildnissen. München 1909. C. H. Beck. geb. 6 M.

Die Wissenschaft kann dem literarischen Kunstwerk gegenüber durch Untersuchung seiner Komposition ein Doppeltes erreichen: sie kann durch den Nachweis, inwieweit den ästhetischen Forderungen, im allerweitesten Sinne genommen, Genüge geschehen ist, dem künstlerischen Genuß seine Richtung geben, und sie kann durch den Nachweis seiner allmählichen Entstehung uns einen Einblick in das Schaffen des dichtenden Künstlers gewähren. Beide Ziele können in Wechselwirkung zueinander stehen, brauchen aber nicht notwendig verbunden zu sein. So wird in der vorliegenden Untersuchung ausschließlich das zweite Ziel verfolgt.

Von den beiden großen Dichtungen Goethes, deren Arbeit sich über Jahrzehnte erstreckt und die daher der literarhistorischen Forschung besonders belehrende Aufgaben stellen, war im Gegensatz zum Faust der Wilhelm Meister bisher stark zu kurz gekommen. Jetzt hat E. Wolff in seiner „Mignon" einen ganz bedeutend fördernden Beitrag zu der Geschichte des Romans geliefert. Daß als das Urbild der Mignon selbst dabei die berühmte Sängerin Elisabeth Schmeling, seit 1774 die Gattin des Musikers Johann Mara, vermutet wird, ist weniger wichtig, als daß wir eine sehr ausführliche Darstellung der einzelnen Schichten des Romans erhalten und vor allem einen genauen Einblick in die Beweggründe für die fortwährend mit dem Dichter selbst sich wandelnden Motive und Aufgaben, die dem „Wilhelm Meister" gestellt werden. Für die Richtigkeit des Urbildes scheinen eine ganze Reihe bezeichnender Züge äußerer und innerer Art zu sprechen, die Mignon und die Schmeling-Mara miteinander teilen, aber auch gewisse Züge ihres Gatten Mara, der längere Zeit als Favorit des Prinzen Heinrich am preußischen Königshofe lebte, hätte Goethe dann auf jenen Mädchen-Knaben übertragen. Indes die Persönlichkeit der Mignon gehört nicht der Urgestalt des Wilhelm Meister an. Diese, „Wilhelm Meisters theatralische Sendung", ging vielmehr auf die Begründung eines deutschen Nationaltheaters, auf „die Durchführung des Shakespeareschen Kunstprinzip und seine Wirkung auf das deutsche Leben". Der Mangel aber einer rein künstlerischer Empfindung fähigen Nation führte den Dichter von diesem ursprünglichen Ziel ab und veranlaßte die Umwandlung der theatralischen in die italienische Sendung seines Helden als des Weges zur wahrhaft künstlerischen Kultur, entsprechend der eigenen Lebenserfahrung Goethes: jetzt tritt das Motiv der Mignon auf, in der sich als das Wesenhafte die Musik und die Sehnsucht nach Italien verkörpert. Der pathologische Zug in der Mignongestalt gehört einer späteren Zeit ebenso an wie der im Harfner, mit den ursprünglichen bilden sie einen deutlichen Widerspruch. Auch für den Harfner werden

neue Vorbilder aus Goethes Erfahrungskreis gefunden, so für einen bestimmten Zug an ihn des Dichters Schützling Krafft. Daß als Abschluß der 2. Gestaltung des Romans ein Wiederfinden der Heimat Mignons an der Seite Wilhelms geplant gewesen sein muß, wird völlig einleuchtend erwiesen. Sie wird aber wieder gestört durch das Aufkeimen eines neuen Motivs: der Leitung eines strebenden Jünglings durch eine geheime Gesellschaft. Die Bekanntschaft mit K. Ph. Moritz in Rom, dem Verfasser des psychologischen Romans „Anton Reiser", dessen Bildnis gleich dem der Elisabeth Schmeling das Buch schmückt, gab die Veranlassung dazu. Goethe, der in ihm etwas wie einen jüngeren Bruder sah und sich durch ihn zu „sonderbarem Rückblick in sich selbst genötigt fand", nahm selbst mit einigen Freunden die Leitung des ferneren Schicksal von Moritz in die Hand, und so erklärt es sich, daß dieser das lebendige Substrat für den Charakter des Wilhelm Meister werden konnte. Seit 1790 tritt dann der Übergang zu dem Erziehungsroman ein und die veränderte Stellung zu Italien, die Vereinigung Mignons und Wilhelms in diesem Lande wird fallen gelassen. Von der Beschäftigung mit der Naturwissenschaft, die bekanntlich bei Goethe nicht intensiv genug gedacht werden kann, leitet Wolff die systematische Richtung ab, die jetzt in den Roman hineinkommt, zur Ausgestaltung typischer Figuren treibt und die Zertrümmerung des Mignon-Romans herbeiführt. Jetzt kommt auch der pathologische Zug in Mignon, der Harfner und das gräfliche Paar hinein als Folge des Überwiegens des medizinischen Interesses bei Goethe selbst. Die letzte Phase bildet, seit 1793, unter dem Einfluß des Umgangs mit dem ideengewaltigen Schiller, ganz wie später beim Faust, die Wendung, die Wilhelm Meister zur handelnden Betätigung im Leben vollzieht, demgegenüber das Frühere jetzt als ästhetischer „Traum" gelten soll. Dadurch ist die jetzt vorgenommene Hineinarbeitung der reflektierenden Partien in die Handlung auch vor der italienischen Reise veranlaßt, was Wolff durch feine Beobachtungen des Stils zu erweisen versteht. Jetzt wird auch die leitende Idee für alle jene poetischen Niederschläge der sich überwachsenden Kulturperioden des Dichters eingeführt, und darnach werden Veränderungen mit den Gestalten vorgenommen, um das Schwanken von einer Sendung zur anderen als Inbegriff eines höheren Erziehungsplanes hinzustellen, einer Erziehung durch Irrtum, eines Klugwerdens durch Schaden. Daß dabei gerade Wilhelms endgültige Sendung innerhalb der praktischen und kosmopolitischen Aufgaben des Bundes im Dunkel bleibt, wird mit Recht mehr als ein bloßer Abschluß denn als ein wirkliches Ende bezeichnet, erklärt aber eben auch zugleich das Bedürfnis einer späteren Weiterführung der Gesamthandlung, der dann freilich keine solche Abrundung wie bei der Faustdichtung beschieden sein sollte.

Eine Fülle scharfsinniger Beobachtungen in methodischer Durcharbeitung hat dem Blick die Energie einer selten reichen dichterischen Lebensarbeit erschlossen und das Interesse auch für diesen noch immer einzig dastehenden Bildungsroman unserer Literatur in unzweifelhaft nachhaltiger Weise belebt. Daß das durch die Wiederauffindung des „Ur-Meisters" in noch ganz anderer Weise geschehen sollte, konnte Wolff während der Arbeit an seinem Buche natürlich nicht entfernt vermuten.

Friedeberg N.-M. Paul Lorentz.

Aly, Wolf, Der kretische Apollonkult. Vorstudie zu einer Analyse der kretischen Götterkulte. Leipzig 1908. Dieterich. 58 S. geh. 1,80 M.

Der Verfasser behandelt den Apollon Pythios, Karneios, Amyklaios, Delphinios, Tarrhaios und noch einige lokale Spielarten. Besonders ausführlich ist der Abschnitt über Apollon Delphinios (S. 13 ff.), wo u. a. der homerische Hymnus auf Apollon (S. 35 ff.) und der Name Delphoi, den der Verfasser wohl richtig als ursprünglichen Stammnamen faßt (S. 42 f.), erörtert werden. Der Zusammenhang zwischen Delphi und dem Delphinioskult in Knossos bleibt freilich auch nach diesen Darlegungen unklar.

Das Gesamtergebnis der Untersuchung lautet dahin, daß sich auf Kreta nichts Altapollinisches finde. Die ältesten (vordorischen) Spuren des Kults weisen nach Böotien und Thessalien; in dorischer Zeit ist Apollon Karneios hinzugekommen. Am stärksten wirkte Delphi mit seinem Kult des Pythios. Dieser Befund spricht nach dem Verfasser nicht gerade für die Hypothese, daß der Apollonkult aus Lykien nach Griechenland importiert worden sei, weil er dann an Kreta so gut wie spurlos vorbeigegangen sein müßte (S. 57).

Robert, C., Pausanias als Schriftsteller. Studien und Beobachtungen. Mit 2 Plänen und 7 Planskizzen im Text. Berlin 1909. Weidmannsche Buchhandlung. 348 S. gr. 8°. geh. 10 M.

Wenn wir einen antiken Schriftsteller richtig beurteilen wollen, haben wir nicht zu fragen, was er uns Modernen bietet, sondern, was er seinen Zeitgenossen hat sein wollen und inwieweit er dieses Ziel erreicht hat. Aus der Mißachtung dieser eigentlich selbstverständlichen Regel sind so manche schiefe Urteile erwachsen. Zu denen, die darunter gelitten haben, gehört nicht zuletzt Pausanias. Weil er zufällig, d. h. durch den Untergang so vieler anderer Werke, eine unserer Hauptquellen für die griechische Kunstgeschichte ist, hat man ihn zumeist einseitig vom stofflichen Standpunkt aus betrachtet. Hatte man ihm früher allzu kritiklos geglaubt, so wurde in den letzten Jahrzehnten fast nur darüber gestritten, ob er als Augenzeuge schildert oder lediglich ältere Werke kompiliert; im günstigsten Fall versuchte man, Selbstbeobachtetes und Übernommenes kritisch zu scheiden. Über all dieser gelehrten und scharfsinnigen Arbeit vergaß man nur zu oft, daß der Verfasser kein Repertorium für spätere Archäologen, sondern ein lesbares Buch für seine Landsleute hat schreiben wollen, und daß sein Interesse keineswegs ausschließlich auf den Stoff, den er woher auch immer gesammelt hatte, sondern in erster Linie — da er doch nun einmal ein Grieche war — auf die schriftstellerische Verarbeitung dieses Stoffes gerichtet war.

Es ist daher ein höchst verdienstvolles Unternehmen Roberts, den Pausanias einmal lediglich als Schriftsteller zu betrachten. Diese Fragestellung führt nicht nur zu der einzig gerechten Beurteilung des Mannes, sondern zeitigt daneben gerade für die Verwertung des in seinem Werk aufgestapelten archäologischen Materials die fruchtbarsten Ergebnisse.

Mit glücklichem Griff wählt Robert zum Ausgangspunkt eine Stelle (I 39, 3), wo Pausianas als Gegenstände seiner Darstellung λόγοι und θεωρήματα unterscheidet, frei übersetzt: „Sagen und Denkmäler". Eine aufmerksame Prüfung

der λόγοι, ihres verschiedenartigen Inhalts und ihrer kunstvollen Verknüpfung führt ihn zu dem Ergebnis, daß diese „Exkurse", die der moderne Leser zumeist nur als störende Unterbrechung der topographischen und kunstgeschichtlichen Notizen empfindet oder gar — überschlägt, für den Schriftsteller geradezu die Hauptsache waren. Die Periegese dient ihm nur als Rahmen für die λόγοι. Wie gering sein ästhetisches Interesse war, geht schon daraus hervor, daß er bei der Schilderung von Kunstwerken ganz schematisch immer wieder dieselben wenigen Gesichtspunkte anwendet, und so z. B. Baudenkmäler fast nur nach den beiden Kategorien μέγεθος und κόσμος („Größe" und „Dekoration") beurteilt. „Zu einem gelehrten Antiquar, einem begeisterten Kunstfreund, einem sorgfältigen Materialsammler und selbständigen Forscher hat ihn erst die moderne Wissenschaft gestempelt. Er selbst erhebt an keiner Stelle seines Buches einen solchen Anspruch; niemals verhehlt er, daß sein Hauptinteresse auf Kuriositäten und Raritäten gerichtet ist, an die sich hübsche Geschichten anknüpfen lassen, und auf ihre Darstellung in einem bis zur äußersten Grenze raffinierten Stil . . . Ein Belletrist will er sein, wie man heute sagen würde; zu seiner Zeit nannte man das einen Sophisten" (S. 68).

Die früher verbreitete Annahme, Pausanias habe ein Reisehandbuch, einen „antiken Bädeker", schreiben wollen, ist jetzt mit Recht fast allgemein aufgegeben. Dagegen wird auch heute noch vielfach mit der Hypothese gearbeitet, daß er die Dinge in derselben Reihenfolge beschreibe, wie er sie gesehen habe, also auf Grund eines sorgfältig geführten Reisetagebuchs. Der „Weg des Pausanias", dem man Schritt für Schritt „nachgehen" kann, gilt noch in vielen topographischen Untersuchungen als eine durchaus sichere, ja selbstverständliche Größe. Mit diesem „archäologischen Märchen" räumt nun Robert gründlich auf. Er weist nach, daß eine Wanderung in der Reihenfolge des Pausanias ein Unding wäre, daß dieser vielmehr in seinen Städtebildern entweder von verschiedenen Punkten einer Peripherie gleichmäßig nacheinander dem Zentrum zustrebt, oder vom Zentrum aus mehrere Radien nach der Peripherie legt. Außerdem ist die Beschreibung vielfach überhaupt nicht nach räumlichen, sondern nach sachlichen Prinzipen geordnet; so werden in Olympia erst die Weihgeschenke, dann die Siegerstatuen aufgezählt und die erste dieser Kategorien wieder in Unterabteilungen und diese in Gruppen zerlegt usw. Wie nun jenes topographische Radiensystem, mehr oder weniger in Verbindung mit dieser Sachordnung, die ganze Disposition des Werkes beherrscht, zeigt Robert in eingehender Analyse zuerst an den Beschreibungen der einzelnen Städte und Festorte (S. 115 ff.), sodann am Gesamtplan des Werkes (S. 217 ff.). Überall ergibt sich mit zwingender Gewißheit, daß Pausanias gar nicht daran gedacht hat, eigene „Wanderungen", mag er deren auch noch so viele wirklich gemacht haben, seiner Beschreibung zugrunde zu legen. Es ist erstaunlich, wie viele schwebenden Fragen sachlicher Art durch die sichere Erkenntnis der Arbeitsweise des Autors entscheidend beantwortet werden. Selbst seine stilistischen Eigentümlichkeiten bieten, wie in einem besonderen Abschnitt (S. 201 ff.) gezeigt wird, häufig den Schlüssel zur Lösung kunstgeschichtlicher und topographischer Probleme. Einige der letzteren behandelt Robert ausführlicher in einem Anhang: die Tempel auf der Marmaria, sowie die heilige Straße in Delphi; die Agora in

Athen (S. 277 ff.). Im Schlußkapitel sucht er Lebenszeit (ca. 115—180) und Heimat (Damaskus) des Pausanias sicherer zu bestimmen, als dies bisher gelungen ist (S. 266 ff.).

Roberts Buch ist ein Triumph gesunden realistischen Sinnes und scharfer Beobachtung, eine philologische Musterleistung von außergewöhnlich reichem Ertrag.

Zabern i. E. E. Wendling.

Marcus Accius Plautus. La Farce de la Marmite. Traduite par Laurent Tailhade. Paris 1909. Librairie Léon Vanier. 144 p. 8°. 2,80 M.

Alles an diesem Buche ist originell. Schon das flott gezeichnete Bild des Verfassers, der uns auf dem unklaren Holzschnitt der Medaille des Titelblatts scheinbar noch einmal begegnet, verrät die ganz eigenartige Persönlichkeit, die sich zunächst in der wesentlich literargeschichtlichen Einleitung (p. 1 — 38) in abfälliger Beurteilung früherer Erklärungen und Übersetzungen scharf, ja in der Geringschätzung Molières paradox ausspricht. Die Art, wie Tailhade dem Urtexte gerecht wird, ist voll gallischen Esprits; sie geht überall darauf aus, nicht sowohl den Wortlaut, wie den Geist des antiken Autors auch in der Wahl bald altertümlicher, bald modernster, bald feingewählter, bald vulgärer, immer aber drastischer Ausdrücke zu dramatisch lebendiger Wirkung zu bringen. Die mit wundersamen Buchverzierungen versehenen 25 Szenen sind nicht zu Akten zusammengefaßt; nach dem Monolog des Euclio Sz. 13 ist eine Pause vorgesehen. Den Schluß hat Tailhade hinzugedichtet, so wie er immerhin wohl verlaufen konnte. Die schwierige Frage, ob mit dem überlieferten Namen Strobilus zwei verschiedene Sklaven oder ein und derselbe Sklave des Megadorus und des Lyconides bezeichnet werde, oder ob Pythodicus für jenen einzusetzen sei, kann keinenfalls so gelöst werden, daß „Letoton" (p. 41) als „serf des deux vieillards" aufgeführt wird. Auch sonst bleibt nicht etwa nur der „Marcus Accius" anfechtbar.

Das Stück soll nach einer Bemerkung zum Titel „pour la première fois" im Odeontheater in Paris am 27. Jan. 1907 aufgeführt sein; nach einer Zuschrift des Verlegers ist dies ein Irrtum.

Magdeburg. Anton Funck.

Stolz, Geschichte der lateinischen Sprache (Sammlung Göschen No. 492). Leipzig 1910. G. J. Göschensche Verlagsbuchhandlung. 147 S. 0,80 M.

In dem Literaturnachweis zu seinem Abriß über „die lateinische Sprache" (bei Hinneberg, Kultur der Gegenwart VIII, 1, 412—451) beklagt Skutsch, daß es für den, der sich wirklich wissenschaftlich unterrichten wolle, völlig an einer Geschichte der lateinischen Sprache fehle. Diese Lücke sucht das vorliegende Bändchen der Göschenschen Sammlung, soweit das in dem für diese Sammlung gebotenen Umfange möglich ist, auszufüllen. In 12 Kapiteln, denen einleitende Bemerkungen über die Quellen und Hilfsmittel zur Erforschung der lateinischen Sprachgeschichte vorangehen und ein Schlußwort folgt, wird die nicht leichte Aufgabe, eine klare und verständliche Übersicht über die Geschichte der lateinischen Sprache zu geben, glücklich gelöst. Ausgehend von dem Verhältnis des Latei-

nischen zu den mit ihm verwandten Sprachen und seinen Beziehungen zu den übrigen Sprachen des alten Italien behandelt der Verfasser in den ersten Kapiteln den indogermanischen Sprachstamm, den italienischen Zweig des Indogermanischen, das Italische in seinem Verhältnis zur indogermanischen Grundsprache, sowie das Verhältnis des Lateinischen zum Oskisch-Umbrischen, von dessen Mundarten einige beigefügte Proben aus den Inschriften eine gute Vorstellung vermitteln. Kapitel VI behandelt den Einfluß der übrigen Sprachen des alten Italien auf das Lateinische, von denen das Venetische, Ligurische und Messapische nur geringen Einfluß auf die Sprache Roms hatten, während das Keltische und noch mehr das Griechische durch Abgabe zahlreicher Lehnwörter einen großen Einfluß ausgeübt haben. Zurückgewiesen wird dagegen wohl mit Recht die Ansicht, daß auch die griechische Wortbetonung einen wesentlichen Einfluß auf die Umgestaltung der lateinischen Wortbetonung gehabt habe: bei dem gänzlich verschiedenen Charakter des griechischen und lateinischen Akzentes sei nicht daran zu denken, daß das Aufgeben der alten Anfangsbetonung und das Aufkommen des neuen Dreisilbengesetzes mit der Pänultima als Norm auf Beeinflussung von seiten der griechischen Betonungsweise zurückzuführen sei. Eine Reihe von Lehnwörtern verdankt das Lateinische endlich auch dem Etruskischen, doch wissen wir von diesem zu wenig, um etwa ein Verzeichnis dieser Lehnwörter aufstellen zu können. Innere verwandtschaftliche Beziehungen zwischen den beiden Sprachen haben sicher nicht bestanden. Kapitel VII handelt von dem Latein in vorliterarischer Zeit, das durch einige inschriftliche Proben illustriert wird, Kapitel VIII von dem Verhältnis von Sprache und Literatur, in dem besonders auf die Tatsache hingewiesen wird, daß das Aufkommen der römischen Literatur die Spaltung der lateinischen Sprache in zwei Arme zur Folge hat, in Volks- und Schriftsprache, von denen die erstere als die geradlinige Entwicklung der Sprache, das Schriftlatein als die künstlich abgelenkte anzusehen ist. Hieran schließen sich die drei Abschnitte „Geschichte der lateinischen Sprache vom Beginn der Literatur des Cicero (archaische Periode)", „Geschichte der lateinischen Sprache von Cicero bis zum Tode des Augustus" und „von Augustus bis zum Ausgange des Altertums". Auch in diesen Kapiteln sucht der Verfasser weniger durch eine trockene Aufzählung der Besonderheiten der verschiedenen Sprachperioden in Lautlehre, Flexion, Syntax und Wortschatz als durch inschriftliche Sprachproben eine Anschauung ihrer Eigentümlichkeiten zu erreichen. Gut gekennzeichnet wird die nachklassische Periode, für die auf der einen Seite Individualismus oder Haschen nach Originalität, auf der andern archaistische Bestrebungen charakteristisch sind. In diesem Abschnitt wird mit kurzen Worten auch des christlichen Schrifttums gedacht, dessen Bedeutung für die Geschichte der lateinischen Sprache in der Tatsache liegt, daß es, sich vornehmlich an das niedere Volk wendend, der volkstümlichen Redeweise den Eintritt in die Schriftsprache erleichterte und die seit Ende des zweiten Jahrhunderts hervortretende Neigung, einen Ausgleich zwischen geschriebener und gesprochener Rede herbeizuführen, unterstützte.

Das nächste Kapitel ist dem volkstümlichen oder Vulgärlatein gewidmet, von dem neben Plautus, Petronius und Vitruv besonders die sogenannten Verfluchungsinschriften, von denen einige mitgeteilt werden, ein anschauliches Bild

geben. Da dieses volkstümliche Latein in seinem eigentlichen Wesen aber identisch ist mit dem Romanischen, so können auch aus diesem wiederum Schlüsse auf ersteres gezogen werden, so daß aus den Zeugnissen der Inschriften und Grammatiker zusammen mit denen der romanischen Sprachen ein getreues Bild des Vulgärlateins sich ergibt.*)

In dem letzten Kapitel „Verhältnis der romanischen Sprachen zum Latein" wird die häufig ausgesprochene Ansicht bekämpft, als seien die heutigen romanischen Sprachen Tochtersprachen des Latein oder, wie auch behauptet wird, ein verkommenes und verdorbenes Latein, während sie vielmehr die heutige Entwicklungsphase der Sprache der alten Römer darstellen und eigentlich eine ideelle Einheit ausmachen, die sich aus ihrem gemeinsamen Ursprunge aus dem Vulgärlatein, und zwar der allgemein römischen Verkehrssprache um den Beginn unserer Ära, ergibt. Die Verschiedenheiten der einzelnen romanischen Sprachen erklären sich einmal aus der Tatsache, daß die Romanisierung der einzelnen Provinzen zu sehr verschiedenen Zeiten erfolgte, so daß keine einheitlich lateinische Volkssprache in den Provinzen zur Ausbreitung gelangen konnte, besonders aber aus der Verschiedenheit der Bewohner der einzelnen Länder, die nach und nach dem Imperium Romanum einverleibt und der Romanisierung zugeführt wurden, wie der Verschiedenheit der von ihnen gesprochenen Sprachen.

Mit einem Schlußwort, das das Lateinische gegen die Vorwürfe des Mangels an Wohlklang und der Nüchternheit in Schutz nimmt, schließt das inhaltreiche Büchlein, dessen Lektüre angelegentlich empfohlen sei.

Berger, E., Lateinische Stilistik für obere Gymnasialklassen. Zehnte, verbesserte Auflage von E. Ludwig. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. VII u. 238 S. gr. 8°. 2,80 M.

In seiner Besprechung der 9. Auflage von Bergers altbewährter lateinischer Stilistik (Zeitschrift für das Gymnasialwesen Jahrgang LI, p. 425 ff.) klagte G. Vogrinz über den mangelhaften Betrieb der lateinischen Stilistik in unsern oberen Gymnasialklassen und bezeichnete das Wirken des Fachmannes in dieser Disziplin den sich entgegenstellenden Hindernissen gegenüber als ergebnislos. Die schriftliche Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische bei den Reifeprüfungen ließen in den meisten Fällen grammatikalische Sicherheit vermissen, von Stil sei in ihnen vollends nichts zu verspüren. Dieses harte, im Jahre 1897 niedergeschriebene Urteil trifft für die heutigen Verhältnisse des lateinischen Unterrichts an unsern Gymnasien nicht mehr zu. Das Urteil, das die Königlich Wissenschaftlichen Prüfungskommissionen über die bei den Reifeprüfungen der Gymnasien und Realgymnasien zu Ostern 1908 gelieferten Übersetzungen in das Lateinische und aus dem Lateinischen abgaben, lautete doch im allgemeinen recht günstig und stellte die erfreuliche Tatsache fest, daß sich das Können auf dem Gebiete des lateinischen Unterrichts seit 1896 erheblich gehoben habe und nicht nur die Sicherheit der Schüler in den grammatischen Formen seit jener Zeit sehr viel größer

*) Es sei auch hier hingewiesen auf die vulgär-lateinische Grammatik von C. H. Grandgent, An introduction to vulgar latin (Heaths modern language series). Boston. U. S. A. 1907.

und bedeutender geworden sei, sondern auch ein nicht erfolgloses Streben nach wirklich lateinischer Färbung des Ausdruckes sich zeige. Es wurde wohl allgemein mit Freuden begrüßt, daß in dem Erlaß des Preußischen Kultusministeriums, der sich mit diesen Arbeiten beschäftigte (Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung 1909 p. 360 ff.), ausdrücklich verlangt wurde, daß neben der grammatikalischen Sicherheit auch ein gewisser *color latinus* für diese Arbeiten zu fordern sei, und davor gewarnt wurde, den Stil zu vernachlässigen.

Zeit zu einer systematischen Behandlung der Stilistik in den Oberklassen wird sich allerdings bei den wenigen zur Verfügung stehenden Stunden wohl kaum erübrigen lassen. Seitdem die Lektüre den Hauptgegenstand des lateinischen Sprachunterrichts bildet und das Lateinschreiben gegenüber dem Verständnis der Schriftsteller stark zurückgetreten ist, müssen eben auch die stilistischen Belehrungen an die Lektüre sich anschließen. Eine gute Stilistik, die den Anforderungen des modernen Sprachbetriebes auf unseren Schulen gerecht werden wollte, müßte daher, wie auch schon Vogrinz betonte, manches enthalten, was dem Zwecke diente, gut aus der lateinischen in die deutsche Sprache zu übersetzen. Auf diese Seite wird leider von den Bearbeitern und Herausgebern von Büchern über lateinische Stilistik noch immer zu wenig Gewicht gelegt, da ihnen noch immer die Übersetzung ins Lateinische als Hauptteil des lateinischen Unterrichts vorschwebt.

Unter den Darstellungen der lateinischen Stilistik nimmt die von Berger noch immer einen Ehrenplatz ein, und auch die neue Auflage wird diesen Platz behaupten. Erfreulich ist es, daß der Herausgeber nicht, einem vermeintlichen Bedürfnisse der Schule nachkommend, den Stoff an allen Ecken und Enden beschnitten und beschränkt hat, wie es leider in so vielen lateinischen und griechischen Schulgrammatiken geschehen ist, die sich immer mehr auf das beschränkt haben, was von den Schülern direkt gelernt werden muß, als Nachschlagebücher für die Schüler der oberen Klassen aber gänzlich versagen.

Daß für die neue Auflage die Stilistik sorgfältig durchgearbeitet und in manchen Einzelheiten verbessert ist, versteht sich bei einem so umsichtigen Herausgeber wie E. Ludwig von selbst. So ist besonders das Stellenmaterial der Historiker überall nachgeprüft und in verschiedenen Zitaten berichtigt oder ersetzt. Während die Fassung der Regeln im allgemeinen unverändert geblieben ist, ist an den Beispielen manches geändert: neue Beispiele sind hinzugekommen, weniger geeignete fortgelassen oder durch bessere ersetzt, manche sind vollständiger angeführt und wirken daher klarer und anschaulicher. Die dritte, von den Eigenschaften der lateinischen Sprache überhaupt handelnde Abteilung könnte meines Erachtens noch ausführlicher gestaltet werden, besonders in dem Abschnitt F (Oratorischer Charakter der Sprache) wird manches vermißt, was nicht ohne Wichtigkeit ist. Von den Tropen und Figuren ist zwar die Rede, aber was ein *Tropus* ist und wie sich die Tropen von den Figuren unterscheiden, wird nicht gesagt, für Metonymie, Synekdoche, Metapher wünschte man mehr Beispiele, die Tropen der Hyperbel, der Antonomasie, der Ironie, der Periphrase, der Emphasis bleiben ebenso unerwähnt wie die Figuren der Aposiopese, der Praeteritio u. a. und die Form des Anakoluth.

Druckfehler finden sich S. 72 (*utrumqe*), 93 (*landamus*), 114 (*bonit* statt *boni*)

— alle 3 übrigens bereits in der 9. Auflage vorhanden — und S. 193: das Beispiel zu § 165 steht nicht Liv. 11, 18, sondern Liv. 21, 18.

Druck und Ausstattung des Buches sind vorzüglich.

Gotha. L. Mackensen.

Bornecque, Henri et Röttgers, Benno, La France d'aujourd'hui. Avec 101 Illustrations et 4 Cartes ou Plans. Vienne et Leipzig 1910. F. Tempsky et G. Freytag. 258 S. geb. 4 M. = 4 K. 80 h.

Eine ganz glückliche Idee ist zur glücklichsten Ausführung gelangt in dem Buche „Das heutige Frankreich", das einen so stolzen, alles umfassenden Titel trägt und wirklich alle unsere hochgespannten Erwartungen bis auf den letzten Punkt erfüllt. Für eine solche Aufgabe waren Bornecque und Röttgers wieder die rechten Leute. Wir entsinnen uns keines Werkes — und es gibt wohl auch keines in solchem Umfange —, das sich nur annähernd zu einem Vergleiche heranziehen ließe. Direktor Röttgers hat nach pädagogischen Rücksichten und im Anschluß an die neuesten Lehraufgaben alle für unsere Schüler wissenswerten Stoffe zusammengestellt, Bornecque, ausgestattet durch seine auf gründlichen Studien und zahlreichen Reisen beruhende intime Kenntnis von französischem Land und Leuten, hat ein umfassendes Bild entworfen von all dem, was Frankreich Eigenartiges hat. In der Einleitung erhalten wir auf verhältnismäßig wenigen Seiten einen Überblick über die moderne Geschichte Frankreichs seit Ludwig XIV. bis zur dritten Republik, die eingehender, besonders auch nach der sozialpolitischen Seite hin charakterisiert wird und in voller Lebenswahrheit uns entgegentritt. Auf diesem wie auch auf anderen Gebieten bleibt der Verfasser nicht auf der Oberfläche, er geht überall auf die Gegenwart mit ihren mancherlei schwebenden Fragen ein und scheint dabei nicht von einseitiger Liebe zur Heimat befangen; er kehrt, wo es nottut, auch Schattenseiten auf seinem Gemälde hervor. Der gewaltige Stoff ist in 4 Hauptteile mit zahlreichen Kapiteln gegliedert: Géographie de la France; Organisation de la France; La France littéraire et artistique; La vie et les mœurs françaises. Unter „Géographie" erhalten wir u. a. Belehrung über alle Verkehrsmittel (darunter Aufzählung der großen Eisenbahnlinien), Handel und Industrie, Ackerbau, Kolonien, Topographie von Paris. Der zweite Teil erörtert Rechts-, Finanz- und Schulverhältnisse, Heer (illustriert durch bunte Bilder der Truppen) und Marine. Lebendig und fesselnd ist im dritten die Entwicklung der Wissenschaft und Kunst (Theater, Romane, Poesie, Kritik, schöne Künste) seit 1880. Für die Wahl dieses natürlich nicht scharf begrenzten Zeitabschnittes entschied die richtige Erwägung, daß gerade für das Studium der letzten 30 Jahre, in denen alle Bewegungen noch mehr oder weniger im Fluß sind, dem Ausländer nicht wie für frühere abgeschlossene Perioden Literatur- oder Kunstgeschichte zu Gebote stehen. Auch hier werden die wichtigen Entwicklungsprozesse unter Hervorhebung der dabei wirkenden Faktoren ziemlich klar und anschaulich zur Vorstellung gebracht; nirgends trockene, langweilige Aufzählung von bloßen Tatsachen. Wie anregend ist z. B. im 3. Kapitel „L'Institut" die Aufnahme eines Mitgliedes in die Académie française geschildert. (Hier ist, S. 206, Z. 10 v. unten, ein sinnentstellender Druckfehler für *Dictionnaire patriotique* untergelaufen.) Der

letzte Teil vermittelt alle diejenigen Kenntnisse, die zum Leben in Frankreich und zum vollen Verständnis des Theaters, der Literatur, der Berichte über Politik usw. notwendig sind. Drei Anhänge: Sie befassen sich mit Fortbildungskursen für studierende Ausländer, mit den Postverhältnissen und geben Anleitung und Muster zum französischen Brief. „Und wo ihr's packt, da ist's interessant." Alle Erscheinungen des politischen und gesellschaftlichen Lebens sind berücksichtigt. Sei es, daß wir uns unterrichten wollen über die Algecirasakte, über den Panamaskandal, über den Dreyfußprozeß, sei es, daß wir hören wollen von dem Nationalfest, von Poissons d'Avril oder von Madame Curie, über alles erhalten wir befriedigende und schnelle Aufklärung dank dem ausführlichen und daher sehr willkommenen alphabetischen Sachregister. In einigen Kapiteln, vor allem des zweiten Hauptteils, werden manche gewiß des Guten zu viel finden; allerlei Erörterungen scheinen über den Rahmen der Schule hinauszugehen. Das war bei einem Buche, das den allseitigsten Interessen entgegenkommt, nicht zu vermeiden und ist auch kein Schade. Der Lehrer kann weise Wahl treffen. An einigen Stellen möchte ich sogar etwas reichere Gestaltung des Stoffes vorschlagen. Seite 52 u. ff. finde ich die Provence etwas stiefmütterlich behandelt, diejenige aller französischen Provinzen, zu der wir Deutschen mit Vorliebe den Schritt lenken und die uns mit ihren gewaltigen Erinnerungen an die Römerzeit besonders bedeutungsvoll ist. Auch trotz der Anmerkung zu S. 163 dürfte in einem Nachschlagebuch der Name Mistrals nicht fehlen; ein Hinweis auf die, wenn auch weit zurückliegenden Bestrebungen der Félibres wäre erwünscht. Der so charakteristischen Farandole, die in allen Schriften über die Provence eine hervorragende Rolle spielt, sollte gedacht werden. — Eine leichtflüssige, gemeinverständliche Form, die mit Absicht gewählte *langue usuelle* paßt sich dem so überaus interessanten Stoff vollkommen an. Dieser wird noch durch die reichen Illustrationen von 101 Porträts großer Männer oder Bilder von bemerkenswerten Städten, Landschaften, Gebäuden (vermißt wird jedoch eine Darstellung von Fontainebleau) und klassischen Meisterwerken der Kunst außerordentlich anschaulich und belehrend gestaltet. Erwähnt sei noch am Schlusse die bunte Tafel mit allen französischen Münzen. Die Ausstattung ist geschmackvoll und solide, der Preis äußerst wohlfeil. Wir freuen uns, auf ein wirklich köstliches Buch aufmerksam machen zu können, das sich den früheren Leistungen der beiden tüchtigen Schulmänner für den neusprachlichen Unterricht würdig anreiht. Es sollte jeder Schülergeneration von Obersekunda an in die Hand gegeben werden als Ergänzung der Klassenlektüre: zur Verbesserung des Stils, als Privatlektüre in ausgewählten Abschnitten, zu Sprechübungen. Lehrern und Studierenden, sowie dem großen gebildeten Publikum ist es ein vorzügliches Nachschlagebuch und eine schätzenswerte Vorbereitung für den Aufenthalt in Frankreich selbst.

Düsseldorf. W. Bohnhardt.

Knoke, Friedrich, Armin der Befreier Deutschlands. Eine quellenmäßige Darstellung. Berlin 1909. Weidmannsche Buchhandlung. 80 S. 8°. 1,20 M.

Wer nach dem Titel der Schrift ein Eingehen auf die Quellen zur Geschichte

der römisch-germanischen Kriege von 9—16 n. Chr. und der Schicksale des Arminius und eine Diskussion der Quellen erwartet, sieht sich getäuscht. Der Verfasser wollte aus Anlaß der Jubiläumfeier der Varusschlacht ein weiten Kreisen verständliches Büchlein über die Bedeutung jener Begebenheiten schreiben. Er trägt also seine der wissenschaftlichen Welt bekannten, jedoch, soweit ich sehe, überwiegend abgelehnten Ansichten darüber ohne Angabe der Quellen vor (nur der Name des Tacitus begegnet gelegentlich). Die Folge ist nun aber, daß der unkundige Leser gar nicht erfährt, daß die Örtlichkeit der Varusschlacht, der *pontes longi* usw. überhaupt streitig ist; nur daß die Lage von Aliso umstritten ist, wird angedeutet (S. 26). In die Darstellung wird öfter, für den Unkundigen völlig unmerklich, eine wörtliche Übersetzung von Quellenstücken verwebt; so ist z. B. S. 36—37 = Tac. Ann. I 61—62, S. 50—54 = Tac. Ann. I 64—68, S. 58 ff. = Tac. Ann. II 9 ff., S. 77 ff. = Tac. Ann. II 45 ff. Diese Übersetzungen tun aber mit ihrem deutsch-lateinischen Stil der deutschen Sprache oftmals Gewalt an; und wenn der Verfasser auch die Reden (des Arminius, des Flavus, Marbods, des Germanicus) wörtlich bringt, diese antike Rhetorik in einer modernen, meistens ziemlich nüchternen Darstellung, so widerspricht das meinem ästhetischen und historischen Stilgefühl. Die Sprache ist des Buches schwächste Seite. Wendungen wie: Die Trompetenbläser stimmten einen Laufschritt an (S. 28), Der Weg wurde angetreten (S. 35), Germanicus bestieg die Flotte (S. 42), Die Speise, die man unter sich verteilen mußte, war . . besudelt, und man jammerte, daß die Nacht ihnen als eine Todesnacht erschiene (S. 52, Übers. von Tac. Ann. I 65 Ende), Mann gegen Mann mußte hier gefochten werden (S. 72), Der Abtrünnige des Vaterlandes (S. 75), Nachdem seine Reihen durch Überlaufen zu den Feinden sich gelichtet hatten (S. 78) sind nicht vereinzelte Entgleisungen, sondern den Stil des Buches überhaupt kennzeichnend. Der Verfasser besitzt eine aufrichtige Begeisterung für seinen Helden; und doch haftet seinen Gestalten, wie er sie zeichnet, trotz dem gelegentlichen ehrlichen Pathos, etwas Unlebendiges an. Im ganzen muß leider gesagt werden, daß das Büchlein seinen Zweck schwerlich erfüllen wird. Bei dieser Gelegenheit sei auf eine prächtige kleine Schrift des greisen, noch immer jungen Felix Dahn hingewiesen, die aus demselben Anlaß wie die vorliegende geschrieben ist (Armin der Cherusker. München, J. F. Lehmann, 1909).

Wilms, A., Der Hauptfeldzug des Germanikus i. J. 15 n. Chr. Die Teutoburger Schlacht. Der Kampf auf den „Langen Brücken". Hamburg 1909. Herold. 83 S. 8°. 1,25 M.

Die Schrift, die die Untersuchungen des Verfassers aus den Jahren 1897 und 99 weiterführt, richtet sich ausdrücklich gegen Knokes Iburg-Hypothese und seine Ansicht über die Lage der pontes longi. Der Verfasser erklärt, es müsse als unbedingt sicher gelten, daß das Heer des Varus, das er zu 9—10 000 Mann annimmt, in dem Tale nordwestlich der Grotenburg bei Detmold seinen Untergang gefunden hat. (Wenn nun Aliso nach Wilms = Haltern ist, so wäre dies Kastell vom Schlachtfelde 118 km in der Luftlinie entfernt: was sehr bedenklich ist.) In sehr geschickter Weise kombiniert er die Berichte des Tacitus und Cassius Dio, die

sich nicht widersprächen, sondern ergänzten. Die *prima Vari castra* bei Tac. Ann. I 61 seien das Sommerlager; der ganze Kampf vom Aufbruch aus diesem bis zur Vernichtung der Legionen habe sich etwa vom Mittag des einen Tages bis zur Morgenfrühe des nächsten abgespielt. Jedoch diese geistreiche Kombination hat zur Voraussetzung, daß der Οὐισούργος nicht die Weser, sondern die Werre ist; ja auch im *Visurgis* des Jahres 16 (Tac. Ann. II 9 ff.) sieht Verfasser die Werre. Die *pontes longi* müssen nach Tac. Ann. I 63, wo Nipperdey ganz mit Unrecht hinter *Mox reducto ad Amisiam exercitu* eine Textverderbnis annimmt, westlich von der Ems liegen. Wilms hat sie mit fast derselben subjektiven Gewißheit gefunden wie die Todesstätte der Legionen des Varus, nämlich im Valther Moor in der holländischen Provinz Drenthe, wo sie sich von Valthe bis Ter Haar oder Ter Apel 13 km lang ausgedehnt haben. Freilich fehlen da die *montes* des Tacitus. Aber man möge doch bedenken, wie bei allen Beschreibungen des Geländes antiker Schlachten stets die Phantasie des Schriftstellers mitarbeitet, die Szenerie auszubauen (S. 81). Sehr richtig. Und darum sage ich bei allen derartigen Untersuchungen wie die vorliegende ist, auch den scharfsinnigen: kann sein, kann auch nicht sein. Diese Arbeiten sind den Fleiß nicht wert, der darauf verwandt worden ist.*) Aber es ist ja wohl begreiflich, daß gerade über dasjenige am meisten geschrieben wird, was man nicht wissen kann.

Edle patriotische Begeisterung, die in schönen Worten Ausdruck findet, treibt den Verfasser zu seinem mühevollen Werke. Aber sie trübt ihm den historischen Blick. Wenn er Segestes das Vorbild eines partikularistischen deutschen Philisters nennt (S. 34), wenn er sagt, die Demokratie der Germanen war unfähig, das Übergewicht einer so königlichen Persönlichkeit [wie des Arminius] zu ertragen (S. 83), so beweist das, daß er die Vorstellungsweise weit späterer Zeiten in jene Zeit barbarischer Frühkultur hineinträgt. Wir dürfen bei aller Hochschätzung der Genialität des Arminius und der Tapferkeit seiner Volksgenossen auch nie vergessen, daß am letzten Ende doch die Natur des Landes Germanien vor dem Schicksal Galliens bewahrt hat; auf S. 6 ist davon nicht die Rede. In dem, was (S. 7) über „das offenbare Eingreifen Gottes in unsere Geschichte" nach dem Westfälischen Frieden gesagt wird, wo „wir an einer Stelle unserer Geschichte stehen, an der die Faktoren sogenannter exakter Forschung durchaus versagen", offenbart sich des Verfassers tiefreligiöse Gesinnung; ich ehre sie; allein seine Gedanken erinnern nur zu sehr an die Denkweise etwa Bossuets (Disc. sur l'Hist. Univ. III^e partie, chap. 1), die einer längst abgelaufenen wissenschaftlichen Auffassung angehört.

Die Schreibungen Suidersee (auf der Karte richtig), Ägeisches Meer sind fehlerhaft, auch Zimbern vertrage ich nicht; Röhn (S. 21) ist wohl Druckfehler. Übrigens hat der Verfasser seine Karte nicht in dem Maßstabe 1 : 1 333 000 gezeichnet, wie er angibt, sondern in demjenigen von 1 : 733 000.

Königsberg i. Pr. H. Brettschneider.

---

*) Vgl. die lehrreiche Arbeit von E. Wilisch, Der Kampf um das Schlachtfeld im Teutoburger Walde in den Neuen Jahrbb. 1909. 5. Heft. S. 322—353.

Müller, David, Geschichte des deutschen Volkes. Zwanzigste, verbesserte Auflage, besorgt von R. Lange. Berlin 1910. Franz Vahlen. XL u. 575 S. gr. 8°. 6 M.

Seit etwa einem halben Jahrhundert hat der „David Müller" viel dazu beigetragen, daß nicht nur bei der Jugend, sondern auch in weiteren Kreisen der Gebildeten Verständnis und Teilnahme für die Geschichte unseres Volkes erweckt und rege gehalten wird. In dieser Monatschrift ist bisher keine neue Auflage des Buches erwähnt worden. Gern weise ich daher in aller Kürze darauf hin, daß der jetzige Herausgeber unausgesetzt und mit bestem Erfolge bemüht ist, das Werk auf der Höhe der wissenschaftlichen Forschung zu halten (§ 367 wird Moritz von Sachsen zu günstig beurteilt) und stilistisch auszufeilen (§ 453 fällt die Wendung „seine Schule machen" auf und §714 müssen Nebensätze beseitigt werden), ohne die altbewährte Anlage des Ganzen zu ändern. In der zwanzigsten Auflage sind nicht nur die im Vorworte erwähnten Abschnitte aus der Reformationszeit, sondern außer ihnen etwa 55 Stellen in größerem oder geringerem Maße verändert, d. h. verbessert worden, namentlich in bezug auf Kriegs- und Wirtschaftsgeschichte; bis auf die Kanzlerschaft Bethmann-Hollwegs hat der Herausgeber die Darstellung herabgeführt. Ganz neu ist das Namen- und Sachverzeichnis, das allerdings noch keinen Anspruch auf vollständige Genauigkeit machen kann, „da sich unvorhergesehene Schwierigkeiten zeigten". Die Schreibung der Eigennamen richtet sich fast immer nach Duden.

Görlitz. E. Stutzer.

Litzmann, K., Freiwilliger Jäger bei den Totenkopfhusaren. Siebzehn Jahre Leutnant im Blücherhusaren-Regiment. Berlin 1909. Eisenschmidt. VI u. 217 S. 8°. geb. 4 M.

Der Herausgeber hat sich zweifellos um die Bereicherung unserer Jugendliteratur ein Verdienst damit erworben, daß er aus den Aufzeichnungen seines Geschlechtsgenossen, des Kolberger Kaufmannssohnes Fritz Lietzmann, das vorliegende Buch zusammengestellt hat. Der Jüngling und auch der Erwachsene wird gerne dessen von ihm selbst geschilderten Schicksale lesen: er wird mit dem Knaben seine Erlebnisse während der Belagerung von Kolberg (1807) teilen, dem Jüngling als einem der ersten im Frühjahr 1813 bei seinem Eintritt in das freiwillige Jägerdetachement folgen, das dem ersten Leibhusaren-Regiment, eben den Totenkopfhusaren, zugeteilt ward, und ihn weiterhin als Teilnehmer an den Kämpfen der Bülowschen Division durch den Befreiungskrieg zuerst in Deutschland, dann in Holland und Belgien begleiten, wo er auf einem Patrouillenritt mit seinem Schimmel stolperte, sodaß er als Verwundeter in Brüssel bleiben mußte. Es folgt die Heimkehr und die Auflösung des Jägerkorps. Unser Held erhält als Auszeichnung für seine wackere Haltung das Leutnantspatent und meldet sich, als Napoleon 1815 zurückkehrt, von neuem zum Eintritt. Den Blücherhusaren zugewiesen, kommt er nach Frankreich noch grade recht, um sein Regiment zu finden, kehrt gegen Ende des Jahres mit diesem durch Belgien und Hol-

land nach Preußen zurück, hat etwa $1^1/_2$ Jahre sein Standquartier im westfälischen Koesfeld und kommt im Sommer 1817 wieder in die pommersche Heimat, wo die zweite Schwadron, der der Leutnant Lietzmann angehört, in Belgard in Garnison gelegt wird. Das ruhige Leben in der kleinen Garnison wird beendet durch den Ausbruch des polnischen Aufstandes (Ende 1830), der unsern Helden und seine Schwadron nach den polnischen Provinzen Preußens führt, um hier Grenzschutz und Grenzbewachung zu üben. Der Ausbruch der Cholera, von der auch er befallen wird, macht seiner militärischen Tätigkeit ein Ende.

Es ist nichts eigentlich Großes, was uns in den vorliegenden Aufzeichnungen entgegentritt. Der Verfasser ist keiner der Gewaltigen der Erde; aber er ist ein Mann von echtem Schrot und Korn, der das Herz auf dem rechten Fleck hat, dazu ausgestattet mit einer guten Beobachtungsgabe und begabt mit frischer, schlichter Schreibweise. Auch seine Erlebnisse sind nicht solche, die uns in die Haupt- und Staatsaktionen hineinführen; bei Leipzig, bei Laon, beim Einzug in Paris (1814), bei Waterloo: überall ist er n i c h t dabei: und seine Garnison Belgard liegt weit ab von der großen Welt. Trotzdem, zum Teil vielleicht auch gerade deshalb erhalten wir ein Bild vom Leben des Soldaten in Krieg und Frieden, das sich durch seine Anschaulichkeit auszeichnet. Unser Held zwingt den Leser geradezu zur Teilnahme an seinem Erleben: den Gefechten und Schlachten, die ihn gelegentlich in Lebensgefahr führen, seinem Patrouillen- und Wachtdienst, dem Biwack-, Einquartierungs- und Waffenstillstandsleben, den blutigen und unblutigen Duellgeschichten und kecken Husarenstreichen; wir folgen mit Interesse der niedlichen Schilderung vom Miniaturhofe des Grafen von Bentheim in Burgsteinfurt oder von der Einladung beim Dichter de la Motte-Fouqué, Schloßherrn zu Nennhausen; wir freuen uns an der Darstellung der Zustände und Stimmungen in Preußisch-Polen, in Hütte und im Grafenschloß; wir sammeln allerlei Züge, die bezeichnend sind für die Stellung, die die Mitglieder der Freiwilligen-Korps, die Vorläufer unserer Einjährig-Freiwilligen, im Heere einnahmen, für die Behandlung, die sie beanspruchten und erfuhren; wir wollen daher auch vereinzelte Mitteilungen, die wirklich nicht über die rein persönliche Bedeutung hinausgehen, mit in den Kauf nehmen, so das Liebesidyll in Koesfeld (S. 158 ff.) oder den Brand des Hauses (S. 174 ff.): der Herausgeber könnte hier noch etwas mehr kürzen. Alles in allem liegt ein Buch vor, dessen Lektüre jung und alt erfreuen wird: es soll zur Anschaffung für die Schülerbibliotheken der höheren Schulen (etwa von Obersekunda an aufwärts) warm empfohlen sein.

v. Schwartzkoppen, Cl., Karl von François. Ein Soldatenleben. Vierte u. fünfte Auflage. Berlin 1910. Eisenschmidt. 247 S. kl. 8°. geb. 2 M.

Bis auf ein kurzes Einleitungs- und Schlußkapitel läßt die Verfasserin den Titelhelden, ihren Vater, selbst sprechen, indem sie seine nach genauen Tagebuchnotizen von ihm selbst niedergeschriebenen Memoiren mitteilt. Wir begleiten den ehemaligen preußischen Offizier, der infolge der Kapitulation von Erfurt (1806) und des Friedens zu Tilsit (1807) stellenlos geworden ist, bei seinem Eintritt in

die württembergische Armee als Oberleutnant bei der Jägergarde zu Pferd, erleben seine Verurteilung zum Tode mit und seine Begnadigung zu lebenslänglicher Festungshaft auf dem Hohenasperg sowie seine abenteuerliche Flucht von dort. Wir sehen ihn 1809 als Offizier in Schillsche Dienste treten; nach dessen Fall flüchtet er nach London, um, nach Deutschland zurückgekehrt, 1812 in russischen Diensten zuerst als Generalstabsoffizier den Rückzug der russischen Südarmee mitzumachen und dann, als Husarenleutnant der Hauptarmee zugeteilt, sich in den Wintermonaten an der Verfolgung Napoleons zu beteiligen. Am Typhus erkrankt, nach Monaten wieder genesen, folgt er seinem Regiment und nimmt bald als Rittmeister, zuletzt als Adjutant im Wittgensteinschen Hauptquartier an den Kämpfen um Dresden und Leipzig, den Gefechten in Frankreich und dem Einzuge in Paris teil.

Die in schlichter Sprache und mit fesselnder Lebendigkeit geschilderten persönlichen Erlebnisse des ritterlichen, von Freiheitssinn getragenen Helden, der nicht rosten noch rasten will, liefern uns manch reizvolles Bild sowohl des absoluten Fürstentums jener Tage, dessen Allmacht François in der Person König Friedrichs I. von Württemberg kennen lernen muß, als auch aus der Zeit des Falls und der Erhebung der Völker Europas. Ihre Wirkung auf die Empfindungsweise und Lebensschicksale des einzelnen stellt unser Büchlein in anschaulicher Weise dar, das ich daher zur Anschaffung für die Schülerbibliotheken der höheren Schulen (etwa von Untersekunda an aufwärts) aufs wärmste empfehlen möchte.

Elberfeld. W. Meiners.

Keppler, Paul Wilhelm, Wanderfahrten und Wallfahrten im Orient. 6. Auflage. Freiburg 1909. Herdersche Verlagshandlung. X u. 542 S. gr. 8°. 9 M., geb. in Leinwand 10,50 M.

Wenn, wie allbekannt, seit Jahren in unserem Vaterlande und nicht am wenigsten bei den Schülern unserer höheren Lehranstalten Reiseberichte einen großen und dankbaren Leserkreis finden, so ist zweifellos dieses rege Interesse in erster Linie geweckt und genährt durch Aufsehen erregende Schilderungen von Entdeckungsfahrten in wenig bekannte Länder, durch wissenschaftlich bedeutsame Forschungsergebnisse, durch die mit den Fahrten verbundenen Gefahren. Zu dieser Art von Reiseberichten gehört das Buch des Bischofs von Rottenburg, P. W. v. Keppler, nicht. Es führt uns, ohne von spannenden Abenteuern Kunde zu geben, ohne gerade der Wissenschaft neue Förderung zu bringen, in alte Kulturländer des Orients, nach Ägypten (in den „Wanderfahrten") und Palästina („Wallfahrten"), und geleitet uns über Griechenland und Konstantinopel in die deutsche Heimat zurück. Und doch verdient es unter den Reisewerken der Gegenwart einen ganz hervorragenden Platz, und seine weite Verbreitung, die jetzt schon die 6. Auflage nötig machte, ist, ganz abgesehen von der vortrefflichen Ausstattung, den zahlreichen Abbildungen, Zeichnungen und Karten, worauf der Verlag besonderen Wert gelegt hat, wohl begreiflich; für die Schülerbibliotheken unserer höheren Lehranstalten aber erscheint es in hohem Grade geeignet und empfehlens-

wert. Alle bekannten Vorzüge der Kepplerschen Schriften sind hier vereinigt: eine sichere und selbständige Beherrschung des Stoffes, die Kraft und Kunst einer durchaus anschaulichen, fesselnden und doch stets vornehmen Darstellungsweise, ein feines poetisches Empfinden, eine sinnige Art der Betrachtung, eine Fülle wirklich geistvoller Bemerkungen. Von größter Schönheit sind zahlreiche landschaftliche Schilderungen, tief ergreifend oft die frommen Erwägungen an den besuchten heiligen Stätten des Gelobten Landes. Und neben ernsten, gedankenreichen Aphorismen und weitschauenden Ausblicken auf die Vergangenheit und Zukunft der durchwanderten Länder erfreuen manche humorvoll erzählte Reiseerlebnisse.

Der neuen Auflage weist der Verfasser den Zweck zu, im gegenwärtigen Jahre die vollendete deutsche Marienkirche in Jerusalem, deren Platz, wie S. 245 mit den Worten wärmsten Dankes anerkannt ist, durch das tatkräftige und hochherzige Eintreten unseres Kaisers den deutschen Katholiken überwiesen wurde, zu begrüßen und den friedlichen Kreuzzug der Deutschen zur Konsekration der Kirche und zur Eröffnung des Pilgerhauses zu begleiten. Fürwahr, ein innigerer Gruß, ein kundigerer und treuerer Begleiter läßt sich schwerlich denken.

Meppen. Joseph Riehemann.

Gerstenberg, Heinrich, An Ilm und Saale. Sommerfahrten durch klassische Stätten. Mit 13 Illustrationen. Berlin 1910. Hermann Paetel. 149 S. 8°. geb. 1,75 M.

Ein sinniges Bändchen aus der von Hans Vollmer herausgegebenen Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften! Das Thüringer Land mit seinen klassischen Stätten, seiner reichen Geschichte und Sage, seinen herrlichen Wäldern und Tälern, wo Geist und Körper sich in gleichem Maße laben können, wird uns in neuen, sehr anregend geschriebenen von Dichtersprüchen durchwobenen Kapiteln vorgeführt, in denen Abbildungen geschmackvoller Art unsere Anschauung beleben und unsere Erinnerung festigen. Gerstenberg hat es verstanden so zu sprechen, wie es der Jugend angemessen ist. Aber auch wir Alten können ihn getrost zum Führer nehmen. „Neben den landschaftlichen Reizen des Mittelgebirges, der herben Schönheit seiner dunkeln Bergzüge und der Lieblichkeit seiner verschwiegenen Täler bietet Thüringen ja auf Schritt und Tritt Stätten höchster geschichtlicher, kultur- kunst- und geistesgeschichtlicher Bedeutung, Stätten, an denen der Mensch in Andacht den Schritt hemmt, den Atem anhält, um dem zu lauschen, was ihm die leisere Welle, der rauschende Wipfel, das altersgraue Gemäuer, das stille Gemach aus vergangenen Zeiten zuflüstern. — So ladet Thüringen zu erquickender Wanderung in sinnendem Verweilen, zu geistigem Schauen und innerer Einkehr, vor allem dich, du deutsche Jugend. Neuer Wandertrieb ist in dir erwacht, nie erloschen der Sinn für alles Hohe und Edle, für das Erbe Goethes und Schillers. Darum mache dich auf, nimm Stab und Ordenskleid des fahrenden Scholaren! Tiefgründige Buchgelehrsamkeit und trockene Schulweisheit laß zu Hause! Die Augen auf! Die Herzen auf! Schaue! Erlebe! Genieße, was dir Ilm und Saaltal bieten, vernimm, was sie dir berichten!“

Mit diesen Worten führt Gerstenberg sein Buch ein. Man darf sie als Empfehlung dem Buche mitgeben. Es ist in all seinen Kapiteln geeignet, den Wandertrieb zu erregen. Es wird sich bewähren, wenn man es nach Jena und Weimar mit zum Geleite nimmt.

Berlin. A. Matthias.

Dannemann, Friedrich, Aus der Werkstatt großer Forscher. Allgemein verständliche erläuterte Abschnitte aus den Werken hervorragender Naturforscher aller Völker und Zeiten. Leipzig 1908. Wilhelm Engelmann XII u. 430 S. 8°. geb. 7 M.

Der Unterricht auf der Oberstufe der höheren Lehranstalten soll von philosophischem Geiste erfüllt, soll an philosophischen Problemen orientiert sein. Das ist die Forderung, die heutzutage immer entschiedener geltend gemacht wird und immer mehr Vertreter gewinnt. Ihr wird für die Naturwissenschaften unter anderm dadurch genügt, daß den Schülern nicht bloß ein fertiges Wissen übermittelt wird, sondern daß sie vor die Probleme, die die Natur der Dinge darbietet, selbst gestellt, über die theoretischen Vorstellungen, mit Hilfe deren die Menschheit der Dinge Herr zu werden versucht hat, orientiert werden und so die theoretischen Vorstellungen, mit denen wir jetzt die Fälle der gegebenen Wirklichkeit einigermaßen meistern, als ein Gewordenes, weiterer Entwickelung Fähiges und Bedürftiges begreifen lernen. Einem so gewendeten Unterricht wird das vorliegende Buch wesentliche Dienste leisten können. Es enthält eine große Zahl sorgfältig ausgewählter Abschnitte aus den Hauptwerken der bedeutendsten Forscher aller Zeiten in guter Übersetzung und führt in ihnen Hauptstadien der Entwickelung unserer heutigen Naturerkenntnis vor Augen. Da kommt Kopernikus z. B. zu Wort, er klagt, daß das überlieferte ptolemäische Weltsystem kein klares Bild von den Bewegungen der Himmelskörper zu geben vermöge, und daß es die harmonische Ordnung, die in der Welt ist, so ganz und gar nicht erkennen lasse, er erzählt weiter, wie ihn dieser Mißstand dazu geführt habe, einmal nachzuforschen, ob sich bei den Alten nicht schon andere Vorstellungen über den Lauf der Gestirne fänden, und skizziert seine eigenen Anschauungen. Ein Abschnitt aus Galileis Dialog über die beiden hauptsächlichsten Weltsysteme erörtert die Drehung des Fixsternhimmels mit der köstlichen Freiheit und durchdringenden Schärfe dieses einzigen Denkers und weist überall den Widersinn einer solchen Annahme nach. Abschnitte aus den Werken von Kant, Laplace und Herschel führen das Problem der Milchstraße und die Kant-Laplacesche Hypothese über die Entstehung des Sonnensystems nahe. Huygens trägt seine Wellenlehre des Lichtes vor, Euler streitet mit guten und leicht faßlichen Gründen für die Undulationstheorie, das Prinzip der Erhaltung der Energie wird in Abschnitten, die den Werken von Robert Mayer und Helmholtz entnommen sind, behandelt. Noch ein Beispiel aus dem Gebiet der beschreibenden Naturwissenschaft. Der Katastrophentheorie Cuviers wird die Lehre der modernen Geologie in einem Lyell entlehnten Abschnitt gegenübergestellt. In den ausgewählten Stücken ist überall die Frische und Unmittelbarkeit fühlbar, mit der die großen Denker ihre Probleme angegriffen haben. Darum muß man wünschen, daß das Buch vielfach in die Hand der

Schüler der Oberstufe komme. Ihr Interesse für die Erkenntnis der Natur wird dadurch sicherlich kräftig belebt werden. In einem Punkt freilich möchte ich dem Werk für später eine Erweiterung und Ergänzung wünschen. Die moderne Physik ist wesentlich dadurch charakterisiert, daß sie alles Geschehen nach Analogie mechanischer Vorgänge auffaßt und in der Erklärung von Naturvorgängen alles Teleologische ausschließt. Es muß meines Erachtens dem Schüler der Oberstufe nahegeführt werden, daß diese moderne Denkweise ein Produkt der Entwicklung ist, daß sie eine entgegengesetzte Denkweise verdrängt hat. Das ins Licht zu setzen, wären vielleicht einige Abschnitte aus des Aristoteles Physik und aus seinem Buch de coelo geeignet. An einer Stelle des vorliegenden Werkes wird der hier berührte Mangel besonders fühlbar. Pascal und Otto von Guericke werden beide eingeführt, wie sie darlegen, daß das Vakuum in dem Barometer sich durch den Luftdruck erklären lasse, daß aber der horror vacui dazu nicht ausreiche, und doch findet sich kein Abschnitt, der die Jugend von heute lehrt, daß dergleichen Zweckursachen in der Erklärung physikalischer Erscheinungen einmal einen breiten Raum eingenommen haben. Eine andere Bemerkung schließt sich hier an. Darwin, der gewaltigste Vertreter einer rein mechanistischen Auffassung der organischen Welt, kommt nur mit seiner Erklärung der Korallenriffe zu Wort, und sein Antipode Lamarck fehlt ganz. Doch können diese Ausstellungen den erfreulichen Eindruck, den das Buch im ganzen macht, nicht beeinträchtigen. Das Buch ist übrigens nicht ganz neu. Seine erste und zweite Auflage ist als erster Band eines Grundrisses der Geschichte der Naturwissenschaften erschienen und hat viele Freunde gewonnen. Es wird auch in der neuen Gestalt das lebendige Interesse an dem Wachsen und Werden menschlicher Naturerkenntnis überall fördern und anregen.

Berlin. G. Louis.

Strunz, Franz, Beiträge und Skizzen zur Geschichte der Naturwissenschaften. Mit einer Abbildung im Text. Hamburg und Leipzig 1909. L. Voss. VII u. 192 S. 8°. 5 M.

Die schon früher veröffentlichten, nun hier gesammelt vorliegenden Aufsätze des um die Geschichte der Entwicklung antiker Naturbetrachtung und Naturerkenntnis verdienten Verfassers geben in ihrer geistvollen und schwungvollen Darstellung feine Stichproben aus der Geschichte der Naturwissenschaften von ihren ersten Anfängen bis zur Neuzeit. Meisterhaft sind vor allem die mit außerordentlicher Feinheit der Gedankenführung und mit weitem Weltverständnis geschriebenen beiden Abhandlungen über die chemische Elementenlehre bei Plato und über die Entwicklung der Alchemie im Altertum, die uns mit der neugewonnenen Auffassung über diesen früher so ungerecht beurteilten Abschnitt aus dem Werdegang der Naturforschung bekannt und vertraut machen wollen. Gewiß, Alchemie ist Aberglaube, aber Aberglaube und wissenschaftliches Denken sind eins. Auch der Aberglaube „hat alle Spannungszustände des wissenschaftlichen Sinnens und Vermutens mitgemacht, den Enthusiasmus der Wißbegierde und der Bewunderung, das seltsame Bewegen der dichterisch gestimmten Seele und alle die unsicheren und phantasievollen Stimmungen, die Verstand und Einbildungskraft aus der nüchternen Enge der Alltäglichkeit und trocknen Lehrhaftigkeit

herausführen wollen." Und dasselbe wirklichkeitsfrohe, wahrheitssehnsüchtige Hinarbeiten auf eine geschlossene lebenbejahende Welterkenntnis finden wir auch wieder bei Giovanni Aurelio Augurelli in dessen „Chrysopoea," bei dem phantasiebegabten und doch auf dem Boden der exakten Forschung stehenden Paracelsus, bei dem Meister des praktischen Anschauungsunterrichts Comenius, bei Kunkel und Otto v. Guericke, die der Verfasser in prächtigen Bildern vorführt, die uns die ganze Originalität jener Männer erkennen lassen. Die Alchemie der beginnenden Neuzeit war schließlich doch nichts anderes als subjektive Naturbetrachtung, weit vorsichtiger und besonnener als die wild romantische geniale Naturbeobachtung eines Thoreau und als das dichterische Naturgefühl eines Maeterlink, deren Bestrebungen doch schließlich alle dem Bewußtsein entsprangen, daß über dem denkenden Teile des Verstandes noch ein anderer liegt, der uns Rätsel aufgiebt, die durch exakte Beobachtung allein nie lösbar sein werden. Auch in diese Epoche der naturwissenschaftlichen Gedankenarbeit läßt uns Strunz einen Einblick gewinnen.

Berlin. J. Norrenberg.

Reinke, J., Grundzüge der Biologie für Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung. Heilbronn 1909. E. Salzer. IV u. 178 S. 2 M. geb. 2,80 M.

Die große Zahl der Leitfäden, die für den naturgeschichtlichen Unterricht der Oberstufe neuerdings erschienen sind, ist ein Beweis für das große Interesse, das allerwärts diesem Lehrgegenstande entgegengebracht wird. Von den verschiedensten Seiten aus wird, ganz im Sinne des Märzerlasses vom Jahre 1908, der Lehrstoff der Biologie je nach der besonderen Studienrichtung und Neigung der Verfasser angefaßt und zu einem in sich geschlossenen Bilde abgerundet. Eine Durchsicht der verschiedenen Leitfäden, die, abweichend von der sonstigen bei der Abfassung von Lehrbüchern herrschenden Gepflogenheit, ein jeder in eigenartiger Weise einen anderen Ausschnitt aus dem überreichen biologischen Wissensgebiete behandeln, läßt deutlich erkennen, wie vielseitig und wie verarbeitungsfähig und in erzieherischem Sinne wirksam der der Oberstufe vorbehaltene naturgeschichtliche Lehrstoff ist. Jedes der nun vorliegenden Hilfsbücher hat sein besonderes Gepräge, hoffentlich auch die Art des Unterrichts an den verschiedenen höheren Lehranstalten. Bestimmte Typen werden sich noch früh genug herausbilden. Von Kraepelin, der pfadsuchend die Fülle des Materials insbesondere über die Abhängigkeit der Lebewesen von den Einwirkungen der Umwelt für den Schulgebrauch sichtete, von Heering, der den in den Meraner Plänen empfohlenen Stoff etwas schulmäßiger darbietet, von Rabes und Löwenhardt, die in glücklicher Weise von der eigenen Beobachtung und der Selbsttätigkeit der Schüler ausgehen, oder von Krüger, der die makroskopische und mikroskopische Anatomie der Tiere und Pflanzen in Schülerübungen vorführt, unterscheiden sich wesentlich die Grundzüge Reinkes. Daß sie dem Unterricht und der Selbstbelehrung gleichzeitig dienen wollen, macht das Werkchen wertvoll, beschränkt aber auch zugleich seine Verwendbarkeit. Dem Zweiherrendienste verdankt es seine flüssige, lebendige, die überzeugende Kraft des gesprochenen Wortes ausströmende Form, die Gruppierung um einige wenige, das Interesse von vornherein fesselnde Hauptfragen, den

Verzicht auf zahlreiche Einzeltatsachen, die nur der wiederholenden und vertiefenden Besprechung und Begründung der abgeleiteten Wahrheiten oder vorgetragenen Ansichten dienen würden. Aber gerade eine solche vertiefende, nach allen Richtungen hin ausgreifende Betrachtung macht erst den Unterricht ergebnisreich, und daher würde eine Unterweisung, die sich auf die Durchnahme des von Reinke dargebotenen Stoffes beschränkt, zwar belehrend sein, aber doch des unterrichtlichen Reizes und der erzieherischen Wirkung entbehren. Das Buch kann daher dem Laien, der nach biologischer Belehrung sucht und sich der mühevollen Erarbeitung der naturgeschichtlichen Tatsachen nicht zu unterziehen vermag, Genuß und Befriedigung gewähren, als Schulbuch würde es sich nicht eignen. Aber demjenigen Schüler, der des biologischen Unterrichts auf der Oberstufe noch entbehren muß, wie auch dem Lehrer, der lernen will, wie man mit wissenschaftlichem Takt an die höchsten Probleme der Wissenschaft vom Organischen herantritt, wie man Tatsachen und Vermutungen zu unterscheiden hat, und sich mit Besonnenheit auch der Macht der Entwicklungsidee gegenüber bewundernd verhalten kann, ihnen allen könnte man kein besseres Hilfsmittel an die Hand geben als das Reinkesche Werkchen.

Die Anordnung und Auswahl des Stoffes geht am besten aus den Kapitelüberschriften hervor: 1. Die Zelle. 2. Bau und Ernährung der höheren Pflanzen; Vergleich mit den Tieren. 3. Die Abhängigkeit des Lebens von der Sonne. 4. Die Erhaltung des Lebens durch Betriebsenergie. 5. Fortpflanzung und Vermehrung. 6. Entwicklung und Vererbung. 7. Reizbarkeit und Empfindung. 8. Anpassungen. 9. Die Mannigfaltigkeit der Organismen. 10. Der Körper der höheren Tiere. 11. Pilze und Bakterien als Krankheitserreger. 12. Aus der Geschichte der Organismen. 13. Der Mensch. 14. Die Abstammungslehre oder Deszendenztheorie.

Berlin. J. Norrenberg.

Hassack, Karl u. Rosenberg, Karl, Die Projektionsapparate, Laternenbilder und Projektionsversuche in ihren Verwendungen im Unterricht. Mit 308 Abbildungen. Wien und Leipzig 1907. A. Pichlers Witwe und Sohn. VIII u. 336 S. 6 M., geb. 7,20 M.

Der Projektionsapparat ist heut zu einem unentbehrlichen Bestandteil unserer Schuleinrichtungen geworden. Mit dem Angebot der mannigfachsten Ausführungsformen wächst aber auch für den Fachmann die Schwierigkeit, bei der Anschaffung eines solchen die richtige Wahl zu treffen. Hierbei nun ist das vorliegende Werk ein vorzüglicher Berater, indem es alle in Betracht kommenden Fragen eingehend bespricht und dadurch objektive Maßstäbe für die Beurteilung liefert. Zu den besonders beachtenswerten Ratschlägen gehört u. a. die Empfehlung des dreiteiligen Kondensors, der außerhalb der Vorderwand des Kastens angebracht sein soll, die Bevorzugung elektrischer Lampen mit Handregulierung, die Warnung vor kostspieligen Epidiaskopen und Megadiaskopen, deren Wert ein sehr bedingter ist u. dgl. mehr. Das Buch behandelt weiterhin auch das Hantieren mit den Laternenbildern und die Art ihrer Verwendung in den verschiedensten Unterrichtsfächern wie Religion, Geographie, Geschichte, Naturgeschichte. Besonders ausführlich ist aber der Gebrauch des Projektionsapparates im physikalischen

und chemischen Unterricht dargestellt. Dieser umfangreiche Abschnitt ist geradezu meisterhaft und muß als notwendige Ergänzung zu einer jeden Technik des physikalischen und chemischen Unterrichts bezeichnet werden.

Das Buch sollte in keiner naturwissenschaftlichen Unterrichtsbibliothek fehlen.

Berlin-Dahlem. Friedrich Poske.

Stock, A. und **Stähler, A.,** Praktikum der quantitativen anorganischen Analyse Mit 37 Textfiguren. Berlin 1909. Julius Springer. 152 S. 8°. geb. 4 M.

Das Buch ist aus der Praxis des Chemischen Instituts der Universität Berlin hervorgegangen und trägt dem Bestreben Rechnung, eine Vereinheitlichung des Lehrganges der quantitativen Analyse an den Hochschulen herbeizuführen. In einer längeren Einleitung werden die Prinzipien und Arbeitsmethoden der quantitativen Analyse klar und ausführlich beschrieben. Es ist selbst dem weniger Kundigen möglich, bei geringer Anleitung sich erfolgreich in die Materie einzuarbeiten. Die Verfasser brechen mit der alten Gepflogenheit, mit der Gewichtsanalyse zu beginnen. Sie stellen die Maßanalyse voran, weil ihre Methoden leichter auszuführen und im allgemeinen praktisch wichtiger sind. Die titrimetrischen Aufgaben sind deshalb besonders zahlreich. Der gewichtsanalytische Teil berücksichtigt die wichtigsten Bestimmungs- und Trennungsmethoden besonders an der Hand von Mineralanalysen. Es werden z. B. analysiert: Kupferkies, Dolomit, Kalifeldspat und Bournonit. Im einzelnen sei hier bemerkt, daß starkes Glühen von Eisenoxyd im Platintiegel mit Teclubrenner bei der Eisenbestimmung als Fehlerquelle betrachtet wird. Außerdem wäre bei der Analyse eines eisenspathaltigen Dolomits eine Eisen- Mangantrennung vielleicht am Platze. Eine kolorimetrische Bleibestimmung hat gleichfalls Aufnahme gefunden. Der mit einer klaren allgemeinen Einleitung versehene Abschnitt über Elektroanalyse enthält sehr lehrreiche und leicht ausführbare Metallbestimmungen aus diesem neuerdings so in Aufnahme gekommenen Gebiete. Einige gut ausgewählte Aufgaben gasvolumetrischer Art, z. B. die Analyse des Leuchtgases und die Bestimmung der Salpetersäure, beschließen den Lehrgang. Im Anhang befindet sich außerdem eine Zusammenstellung der beim analytischen Arbeiten notwendigen Chemikalien und Apparate. Ein Preisverzeichnis, nach diesem Buche zusammengestellt von den vereinigten Fabriken für Laboratoriumsbedarf in Berlin, liegt bei.

Ob der reichhaltige Stoff des besprochenen Buches trotz der Beschränkung auf das Wichtigste in einem Semester bequem erledigt werden kann, möchte man bezweifeln. Das Buch wird nicht nur dem Studierenden, der sich für das Lehramt an höheren Schulen vorbereitet, sondern auch dem im Amte stehenden Oberlehrer gute Dienste leisten, zumal es dem letzteren willkommene Gelegenheit bieten wird, den neueren Fortschritten auch bei den in der Prima der realistischen Anstalten, wenn auch nur in bescheidenem Umfang, eine Stelle beanspruchenden quantitativen Übungen Rechnung zu tragen.

Barmen. Fr. Dannemann.

Weber, E., Die Technik des Tafelzeichnens. Mit 6 Illustrationen im Text u. 40 Tafeln in Mappe. V u. 56 S. 6 M. B. G. Teubner, Berlin u. Leipzig.

Das Werkchen, bestehend aus einer bilderreichen Mappe und erläuterndem Textbuch, will zum Schaffen anregen, zur Gestaltung von Bildern durch die Hand des Lehrers an der schwarzen Schultafel. Es ist aus der lebendigen Unterrichtspraxis und aus der Freude des Verfassers an der Welt des Sichtbaren hervorgegangen. Daß er kein zünftiger Zeichner und Zeichenlehrer ist, sondern ein Vertreter der Wissenschaft, erscheint mir um deswillen wichtig, weil dadurch das vielfach bestehende Vorurteil beseitigt wird, es gehörten unbedingt spezielle zeichnerische Fachstudien dazu, in Bildern und Zeichnungen zu den Schülern zu sprechen. Daß der Herr Verfasser dafür eine hohe Begabung besitzt, muß dabei freilich hervorgehoben werden. Und wenn es ihm auch nicht viele gleich tun können, so geht doch auch er von der zweifellos richtigen Auffassung aus, daß Wandtafel und Kreide, weiße und farbige, viel mehr als bisher in allen Unterrichtsfächern zur Veranschaulichung herangezogen werden müßten. Er verfolgt in seinem Werkchen nun die Absicht, die in manchem Lehrer unbewußt ruhenden zeichnerischen Kräfte zu wecken. Die Technik des Wandtafelzeichnens ist vom einfachsten weißen Kreidestrich bis zum vielfarbigen Bilde systematisch dargestellt. Der Verfasser zeigt ihr neue Wege und eine von vielen ungeahnte Fülle von Verwendungsmöglichkeiten der heute noch so sehr vernachlässigten Kreide und schwarzen Wandtafel. Daß er hier und da in den gegebenen Beispielen zu weit geht und nicht immer glücklich ist, kann gegenüber der bedeutungsvollen Anregung, die er der gesamten Schule in seiner Arbeit gibt, kaum in Betracht kommen. Es wäre dringend zu wünschen, daß das Werkchen in der Lehrerschaft die Beachtung fände, die es unbedingt verdient.

Altona. Fritz Kuhlmann.

Kleine Schriften des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele:

Band 7. **Raydt, H.** und **Eckardt, F.,** Das Wandern. Anleitung zur Wanderung und Turnfahrt in Schule und Verein. 2. Auflage. Leipzig 1909. B. G. Teubner. 160 S. 1,20 Mark.

Band 8. **Schäfer, P. G.,** Geländespiele. Leipzig 1909. B. G. Teubner. 56 S. 0,80 Mark.

So wenig umfangreich und billig auch das Wanderbuch von Raydt und Eckardt ist, so stellt es doch ein vorzügliches Nachschlagewerk dar, das in gedrängter Kürze über alle Fragen der Wandertechnik Auskunft gibt. Durch diese Kürze zeichnet es sich vor den immer noch brauchbaren klassischen Wanderbüchern von Bach und Fleischmann aus. Unentbehrlich aber wird es neben ihnen dadurch, daß es nicht nur die neuere Wanderliteratur anführt und charakterisiert, sondern daß es auch alle modernen Fragen der Praxis — ich nenne nur Haftpflicht oder Abkochen — behandelt. Das Büchlein kann allen Lehrern zu eifrigem Studium und Gebrauch empfohlen werden. Es läßt sich aber sehr wohl auch noch einem anderen Zwecke dienstbar machen. Die Verfasser sprechen mit so herzlicher Wärme von den Freuden des Wanderns und den Schönheiten unseres Vaterlandes, sie erzählen so lockend von den Wanderunternehmungen vieler Schulen und Ver-

bände, sie haben ihr Buch mit 37 so schönen Bildern geschmückt, daß sein Studium auch Schülern viel Freude bereiten und in ihnen rechte Wandersehnsucht erwecken kann. Es wird daher nützlich sein, wenn man möglichst vielen von ihnen das Buch in die Hand gibt. Für Schulturnfeste oder turnerische Wettkämpfe gibt es keine besseren Prämien als die Jahnbiographie von Schultheiß oder die von W. Meyer, Möllers Vorturner und das Wanderbuch von Raydt und Eckardt. —

Geländespiele ist ein zusammenfassender Name für alle möglichen Sorten von Kriegsspielen. Der Verfasser beschreibt deren 16 verschiedene und wird damit manchem, der es liebt, ab und zu mit seinen Schülern einen freien Nachmittag in der Natur zu verbringen, einen wertvollen Dienst geleistet haben. Die 16 verschiedenen Formen der Kriegsspiele sind wohl nicht alle gleichwertig und nicht überall gleich brauchbar, aber sie bieten alle Gelegenheit, sich tüchtig körperlich durchzuarbeiten und die Natur sehen zu lernen. Sie bringen zudem nützliche Leibesübungen in eine bei der Jugend immer beliebte lebendige Kampfform und schaffen damit einen guten Ersatz für die nicht durchaus einwandfreien Bestrebungen der englischen boy-skouts. Der Verfasser ist für seine Sache außerordentlich begeistert und legt sie mit Schwung und Feuer dar. Leider verwendet er dabei einen recht unnatürlichen Stil, der demjenigen Jahns künstlich nachgeahmt ist.

Haspe. Edmund Neuendorff.

Esche und **Blanke,** Lebensglück und Volkskraft. Ein Mahnwort an die deutsche Jugend höherer Lehranstalten. 1909. 23 S. 8°. 0,20 M.

Gruber, Max von, Die Alkoholfrage in ihrer Bedeutung für Deutschlands Gegenwart und Zukunft. Festvortrag. 1909. 20 S. 8°. 0,20 M.

Hoppe, Erhöht der Alkohol die Leistungsfähigkeit des Menschen? Ein Mahnwort an alle Hand- und Geistesarbeiter. 4. Auflage. 1909. 14 S. 8°. 0,15 M.

Die drei von dem Mäßigkeitsverlag des Deutschen Vereins gegen den Mißbrauch geistiger Getränke — Berlin W. 15 — herausgegebenen Schriften sind ohne Ausnahme sehr lesenswert und geeignet, auf die große Bedeutung der Alkoholfrage aufmerksam zu machen und darüber zu belehren. Für unsere Schüler dürfte die erste am geeignetsten sein: denn die Sprache in den beiden Aufsätzen ist klar und eindringlich. Die zweite ist die geistvollste, aber auch am wenigsten leicht verständliche; zum Teil liegt das an den Fremdwörtern, die wissenschaftlich, doch darum nicht unentbehrlich sind. Die dritte zeichnet sich aus durch eine Menge wertvoller Zahlen über die Wirkungen des Alkohols. Sie halte ich für besonders geeignet für den Lehrer, der seine Schüler in diese Frage einführen will.

Vielleicht verdient in diesem Zusammenhange der Gedanke Erwähnung, ob es sich nicht empfiehlt, in den oberen Klassen unserer Schulen Versuche anzustellen, wie sie in der Hoppeschen Schrift beschrieben sind. Mehr als alle Belehrung fruchtet doch der unmittelbar vor Augen gestellte Beweis. Selbst wenn ein solcher Versuch nicht auf alle Schüler den gewünschten Eindruck macht, so doch

vermutlich auf einige. Auch den kleinsten Fortschritt in dieser Richtung darf man nicht verachten.

Als einen solchen Fortschritt würde ich es auch ansehen, wenn wir Oberlehrer, die wir im allgemeinen diesen Bestrebungen noch fern stehen, uns auf die Seite der Alkoholgegner stellten. Durch ein bloßes Verbot erreicht man bei Schülern nicht viel. Und ich meine, man braucht das Schlußwort der Hoppeschen Schrift nur wenig zu ändern, so ist es an uns in erster Linie gerichtet. Es lautet: „Wer sollte in der Reform der Anschauungen und Sitten vorangehen, wenn nicht diejenigen, die, geistig arbeitend, innerhalb und außerhalb ihres Berufes weite Kreise durch Wort und Beispiel erziehen können!“

Lüdenscheid. Richard Jahnke.

Ficker, M., Fortschritte der Schulhygiene nach den Vorführungen auf der deutschen Unterrichtsausstellung zu Brüssel 1910. Charlottenburg 1910. P. Johannes Müller, Verlag für Schulhygiene. gr. 8°. 1,50 M.

Der deutschen Unterrichtsausstellung in Brüssel ist ein voller Erfolg beschieden gewesen. Dazu haben mit an erster Stelle die schulhygienischen Vorführungen beigetragen. Der verdienstvolle Inszenator der schulhygienischen Ausstellung hat in vorliegender Schrift unternommen, die kurzen Katalognotizen des amtlichen Führers durch nähere Erläuterungen zu erweitern und so den Besuchern das Verständnis des Gebotenen erleichtert; denen aber, denen das Glück eines Brüsseler Besuchs nicht blühte, ein anschauliches Bild der dortigen Darbietungen gegeben. Es ist erstaunlich und bewunderungswürdig zugleich, welche Fülle von vielseitigem Material auf so kleinem und engen Raume vereinigt worden ist. Ich stehe nicht an, die Organisation der Ausstellung für mustergiltig zu erklären, sowohl für etwaige Wiederholungen als auch für die schönen Hoffnungen eines zu begründenden Schulmuseums, dessen Errichtung mir besonders am Herzen liegt. In den Mittelpunkt des Ganzen ist der Schularzt gestellt, dessen Dienstzimmer den äußeren Rahmen abgibt für die Unterbringung aller Apparate, Instrumente, Listen usw., deren er in seinen drei Eigenschaften als Arzt, Hygieniker und Lehrer der Gesundheit benötigt. Es befindet sich hier ein vollständiges schulärztliches Instrumentarium, eine schulärztliche Bibliothek von großer Reichhaltigkeit, die in sechs Abteilungen gegliedert ist; Allgemeines, Unterricht in Gesundheitspflege, Hygiene des Schulhauses und seiner Einrichtungen, das Schulkind, das kranke Schulkind, schulärztlicher Dienst. Es folgt eine Anzahl aller die Organisation des schulärztlichen Dienstes betreffenden Listen, Formulare, Anweisungen, Mitteilungen an die Eltern. Dann folgen die vom Referenten im Auftrage der „Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge“ bearbeiteten „Ausübung und Ergebnisse der Schulhygiene in den Volksschulen des Deutschen Reichs“, die in Brüssel in Gestalt von je 5 farbigen Tafeln und Kurvenblättern in ihren wichtigsten Teilen zur Darstellung gebracht sind. Sehr sorgfältig und reichhaltig ist dann die Hygiene der geistigen Arbeit behandelt. In der nun folgenden Hygiene der Schulräume und Schulutensilien hat sogar die immer noch schwebende Schulbankfrage trotz des Platzmangels Berücksichtigung gefunden. Hier sind auch die von dem Kultus-

ministerium des Königreichs Sachsen ausgestellten sehr lehrreichen Zusammenstellungen von Schullesebüchern, Lesemaschinenbuchstaben untergebracht. Dann werden die Infektionskrankheiten und ihre Bekämpfung abgehandelt und am Schluß eine Überfülle von bildlichen Darstellungen aus den verschiedensten Gebieten der Schulhygiene aufgeführt, die ein klares Bild von dem reichen Leben gewähren, daß in der Schulhygiene zurzeit herrscht. Ich erwähne noch, daß auch in sämtlichen anderen Abteilungen Abbildungen wichtiger Ausstellungsgegenstände die Darstellung schmücken und wertvoll machen. Es ist im Rahmen dieser Besprechung nur möglich, andeutungsweise auf den schulhygienischen Schatz hinzuweisen, der in Brüssel vereinigt und in vorliegendem Schriftchen in klarer und eindringlicher Weise vor dem Leser ausgebreitet ist. Diesen Schatz zu heben, ihn zu bewahren und zu mehren, ist die nächste, wichtigste Aufgabe. Es besteht die Hoffnung, daß die maßgebenden Stellen die Bedeutung des Dargebotenen würdigen und seine Erhaltung ermöglichen werden. Der herzliche Dank aller der Volksgesundheit dienenden Persönlichkeiten ist ihnen sicher. Auch der Verfasser vorliegender Schrift wird sicher darin den schönsten Lohn für seine unermüdliche und erfolgreiche Arbeit finden. Dann sind seine Bemühungen nicht im Winde verhallt. Sie haben, was sich wohl nicht von vielen Ausstellungen sagen läßt, reife Frucht getragen; sie haben vor allem der Gesundheit der Nation Nutzen gebracht.

Berlin. Alfred Lewandowski.

Nietner und **Lorentz, Fr.,** Das Wesen der Tuberkulose als Volkskrankheit und ihre Bekämpfung durch die Schule. Eine Anweisung für die Lehrerschaft. Berlin 1909. Verlag des Deutschen Zentralkomitees zur Bekämpfung der Tuberkulose. Königin Augustastr. 11. 112 S. und 9 Tafeln. 8°. 0,30 M. (ohne Porto.)

Das Büchlein ist entstanden auf eine Anregung aus Lehrerkreisen, welche dem Generalsekretär des Deutschen Zentralkomitees z. B. d. Tbk. gelegentlich eines Vortrages über das Wesen der Tuberkulose gegeben wurde.

Der erste Teil des Buches ist von Professor Nietner selbst geschrieben. Kurz zusammengefaßt wird dem Leser hier alles Wichtige über das Wesen der Tuberkulose, über die ersten Zeichen dieser Krankheit, die Behandlungsarten und Heilungsaussichten dargelegt. Weiterhin werden die Maßnahmen, durch die einer Ausbreitung der Krankheit entgegengewirkt werden kann, und die Organisation der Tuberkulosebekämpfung in Deutschland besprochen. Schließlich wird an der Hand der Statistik eine Übersicht über den bisherigen Erfolg des Kampfes gegen die Tuberkulose gegeben.

In dem zweiten Teil des Buches bespricht Fr. Lorentz zunächst die Maßnahmen, die eine Übertragung der Tuberkulose in der Schule verhindern sollen, die gesetzlichen Bestimmungen, die diesen Maßnahmen zugrunde liegen, und die Anstalten, die zur Aufnahme und Heilung tuberkulöser Schüler und Lehrer dienen. Weiterhin erörtert er diejenigen Mittel, die indirekt zur Bekämpfung der Tuberkulose in der Schule dienen, wie die Sorge für günstige hygienische Verhältnisse in den Schulzimmern, die Hebung der Widerstandsfähigkeit des kindlichen Kör-

pers und die Aufklärung der Schulkinder über allgemeine hygienische Fragen und insbesondere über die Tuberkulose.

Der Anhang enthält die hauptsächlichsten Bestimmungen über die Bekämpfung der Tuberkulose in den Schulen, so insbesondere auch auszugsweise den Erlaß vom 9. Juli 1907, betreffend die Verhütung der Verbreitung übertragbarer Krankheiten durch die Schulen. Es folgen dann u. a. die Bestimmungen über Aufnahme lungenkranker Lehrer in die Heilanstalt in Görbersdorf, eine Belehrung über die ersten Anzeichen der Lungenschwindsucht und Beispiele, wie den Schülern im Rechenunterricht allgemein hygienische Fragen und solche des Luftstoffwechsels des Körpers geläufig gemacht werden können. Den Schluß bildet eine Anweisung zur Belehrung der Schüler über den Bau und die Bedeutung der Lungen sowie über ihre Pflege im gesunden und kranken Körper. Auf den Tafeln finden sich eine Reihe von Kurven über die Tuberkulosesterblichkeit, Abbildungen von Heilstätten und Waldschulen sowie von Spucknäpfen und Speiflaschen, schließlich noch einige mikroskopische Abbildungen von Körperzellen und Auswurf mit Tuberkelbazillen.

Das Büchlein ist in Anbetracht des niedrigen Preises außerordentlich gut ausgestattet; es bietet für den Lehrer eine Fülle von Wissenswertem über die Lungenschwindsucht und auch auf allgemein hygienischem Gebiete, gibt ihm Auskunft über fast alle einschlägigen Fragen und manche verwertbare Anregung für den Unterricht. In Anbetracht der hohen Bedeutung der Tuberkulose für die Schule wäre es zu wünschen, daß jeder Lehrer und jede Lehrerin das Büchlein besitze und daß es auch den angehenden Lehrern und Lehrerinnen mit auf den Weg gegeben werde.

Charlottenburg. Doepner.

I. Abhandlungen.

Die Kurzstunde.

Die Einführung der sogenannten Kurzstunde und des sechsstündigen Vormittagsunterrichts findet ihre Begründung und Rechtfertigung hauptsächlich in dem Umstande, daß die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden an den höheren Lehranstalten, namentlich durch die Angliederung wahlfreier Fächer, auf deren Berücksichtigung Wert gelegt wurde, ganz erheblich über das erwünschte Maß hinaus gewachsen ist.

Die 36 Pflichtstunden und die 2—6 wahlfreien Stunden, die wöchentlich in den oberen Klassen der höheren Schulen zu erteilen sind, besetzen bei fünfstündigem Vormittagsunterricht noch sämtliche Nachmittage mit je 2 Stunden und füllen in Verbindung mit den Mittagspausen und den zuweilen recht ausgedehnten Schulwegen die ganze Tageszeit so weit aus, daß weder für ausreichende Erholung, noch für erlaubte Unterhaltungen (Musik, Sport), noch, was die Hauptsache ist, für eine ruhige und eindringliche häusliche Arbeit die erforderliche Zeit übrig bleibt.

Und auch in den mittleren Klassen sind die Zeitverhältnisse nicht viel günstiger. Rücksichten auf die Lage der Zeichenstunden, der Kombinationsstunden, auf den Konfirmandenunterricht und dazu der gewiß berechtigte Wunsch, doch wenigstens zwei Nachmittage der Woche von Schulstunden freizuhalten, erschweren die Anlage eines Stundenplanes auch schon bei einfachen Schulsystemen so sehr, daß oft genug die Forderungen der Hygiene dabei außer Betracht bleiben müssen. Man muß sie einmal vor sich haben, diese Pläne mit zerrissenen Vormittagen und ebenso zerrissenen Nachmittagen, mit je 2 oder 3 Nachmittagsstunden an allen Wochentagen von Montag bis Sonnabend. Vielfach schließt erst um 6 Uhr die Tagesarbeit in der Schule, und müde und abgespannt nach achtstündigem Aufenthalt in der Schulstube kommt der Sekundaner nach Hause, um nach kurzer Kaffeepause sich noch um 7 Uhr an die häuslichen Aufgaben, den deutschen Aufsatz oder die Übersetzungen, an die Präparationen und an das Auswendiglernen von Vers und Prosa heranzusetzen. Nicht alle Tage geht's so schlimm zu, aber doch oft genug in der Woche. Und wenn auch auf solch vollbesetzte Tage nach allgemeiner Verabredung des Lehrerkollegiums bei der Bemessung der häuslichen Arbeiten Rücksicht genommen werden soll, so doch dreimal wehe dem Schüler, der sich in irgend einer Stunde am folgenden Tage nicht wohl vorbereitet zeigt.

Hier ist Abhilfe unbedingt geboten. Da es nicht möglich ist, die Zahl der Unterrichtsfächer oder die den einzelnen Lehrgebieten eingeräumte Stundenzahl einzuschränken, so bleibt nichts anderes übrig, als die Zeit für alle Unterrichtsfächer gleichmäßig dadurch zu kürzen, daß die Schulstunde überhaupt von 50 auf 45 Minuten herabgesetzt und dadurch ein Vormittagsunterricht mit je 6 Schulstunden ermöglicht wird.

Versuche mit dieser Einrichtung sind im letzten Schuljahre an 236, also an fast $^1/_3$ aller höheren Lehranstalten für die männliche Jugend gemacht worden. An diesen Versuchen beteiligten sich in erster Linie die Schulen der Großstädte (Berlin, Frankfurt a. M., Königsberg) und derjenigen kleineren Orte, die von zahlreichen auswärtigen nicht in Pensionen untergebrachten Schülern besucht werden. Im ganzen Westen der Monarchie hat die Einrichtung von Kurzstunden weniger Anklang oder doch nicht die Genehmigung der Provinzialinstanz gefunden, zum Teil wohl deshalb, weil hier der späte Sonnenaufgang den sechsstündigen Vormittagsunterricht besonders im Winter zu weit in die Nachmittagsstunden hinein ausdehnt. In der Rheinprovinz sind bei den Versuchen nur 3, in Westfalen 11 Anstalten beteiligt, in Hessen-Nassau nur 12 Frankfurter Anstalten. Sachsen und Pommern verhalten sich ganz ablehnend, während in Westpreußen alle Anstalten (2 ausgenommen), in Brandenburg 97 von 137, in Hannover 23 von 55 die Kurzstunde eingeführt haben. In Ostpreußen sind 7 von 30, in Posen 11 von 27, in Schlesien 28 von 72 und endlich in Schleswig-Holstein 13 von 29 Anstalten an dem Versuche beteiligt. In katholischen Gegenden macht die wöchentlich zweimal stattfindende Schulmesse, die an sich schon eine Kurzstunde erfordert, den sechsstündigen Vormittagsunterricht an den beiden betreffenden Wochentagen nicht erwünscht. Hier könnte also bei Einführung der Kurzstunde nur an 4 Wochentagen eine sechsstündige, an den beiden Tagen mit Schulmesse ein fünfstündiger Vormittagsunterricht eingeführt werden, eine Verteilung, die doch wohl versucht zu werden verdient, zumal so der Schulgottesdienst i n die Schulzeit hineingeschoben wird, die Schüler also an allen Wochentagen zu derselben Stunde von Hause weggehen können.

Dort, wo Kurzstunde eingeführt ist, dauert der Unterricht von 8 bis $1^1/_2$ Uhr, im Sommer vielfach von 7 bis $12^1/_2$ Uhr oder von $7^1/_2$ bis 1 Uhr. Zwischen den 6 Schulstunden von je 45 Minuten Dauer sind 5 Pausen eingefügt, die zusammen 60 Minuten betragen, so daß also der ganze Schulaufenthalt am Vormittage $5^1/_2$ Stunden dauert, während er jetzt trotz des Nachmittagsunterrichts schon 5 Stunden beansprucht. Damit die für die Lektionen festgesetzte Zeit von 45 Minuten unverkürzt dem Unterricht gesichert bleibt, wird 2 Minuten vor Schluß jeder Pause das Glockenzeichen gegeben, das die Schüler vom Schulhofe in die Klasse ruft. Auch sind die Lehrer angewiesen und werden von Zeit zu Zeit daran erinnert, daß sie Verrichtungen, die nicht notwendig zum U n t e r r i c h t gehören und nicht geeignet sind, die ganze Klasse zu fördern aus der Lehrstunde fern halten, z. B. das Eintragen der Ergebnisse der schriftlichen Arbeiten in das Klassenbuch, die Prüfung des Äußeren schriftlicher Hausarbeiten bei der Abnahme, zeitraubende disziplinare und andere Untersuchungen, soweit sie nicht die Anwesenheit sämtlicher Schüler der Klasse unbedingt erfordern u. a.

Der Stundenplan kann immer so eingerichtet werden, daß die Nachmittage für die unteren Klassen sämtlich, für die mittleren und oberen Klassen alle bis auf einen oder zwei von Unterricht frei gehalten werden, daß auch für die Mittel- und Oberklassen das Nacheinander von 6 wissenschaftlichen Stunden durch Einschieben von technischen Stunden (Schreiben, Gesang, Zeichnen, Turnen) nach Möglichkeit vermieden und auf die Nachmittage niemals wissenschaftlicher Pflichtunterricht gelegt wird.

Die Erfahrungen, die bisher in der Sache gemacht wurden, sind insofern günstig, als die Vorteile der Kurzstunde deren Nachteile erheblich zu überwiegen scheinen.

Die Durchführung der neuen Stundenordnung hat keine wesentlichen Schwierigkeiten gemacht, vielmehr sehr bald die Billigung der Eltern und der Behörden gefunden. Nur in einer Großstadt der westlichen Provinzen wurde die Einrichtung, die ja in die Lebensgewohnheiten der Familie immerhin ändernd eingreift, in Zeitungsberichten und Bürgerversammlungen lebhaft bekämpft, wobei die Wortführer sich über das Wesen der Sache und über deren Wirkung nicht ausreichend unterrichtet zeigten. Allmählich ist auch hier mit dem wachsenden Verständnisse Beruhigung und Befriedgiung zurückgekehrt. Eine Abstimmung unter den Eltern der Schüler hat sich mit ganz erheblicher Majorität für den sechsstündigen Vormittagsunterricht ausgesprochen. Auch die Befürchtung, daß die Leistungen und die Versetzungsaussichten infolge der Kurzstunde sinken wüden, hat sich als unzutreffend erwiesen. Es wurden vielmehr nach Einführung der neuen Stundenordnung bessere Zeugnisse erzielt als vorher und die Zahl derjenigen, deren Aussicht auf Versetzung zu Weihnachten zweifelhaft erschien, sank nicht unbeträchtlich.

Die Vorteile, die die neue Einrichtung gebracht hat, sind unverkennbar. Die Schüler benutzen die freien Nachmittage zur Erholung in frischer Luft, zu Wanderungen, Sport und Spiel, in den oberen Klassen auch zu geistiger Selbstbetätigung, z. B. zu ausgedehnterer Lektüre und zu freien Arbeiten. Dies fällt besonders für die zahlreichen Schüler ins Gewicht, die einen weiten Weg zur Schule zurückzulegen haben. Allerdings müssen die Schüler, die bei Einführung des sechsstündigen Vormittagsunterrichts zuerst leicht geneigt sind, sich lediglich der freien Stunden zu erfreuen, angeleitet werden, die Nachmittage nutzbringend und gesundheitfördernd zu verwenden. Und alle Versuche, die gemacht worden sind, haben bewiesen, daß es eine überaus dankbare Aufgabe ist, und auch bei den Schülern volles Verständnis findet, wenn sie angehalten werden, frei und selbständig die reichlicher bemessene häusliche Arbeitszeit zu ihrem Besten einzuteilen und auszufüllen.

Auch für gleichmäßige Förderung der technischen Fächer hat sich die Kurzstunde wertvoll erwiesen. Die außerhalb des Schulorts wohnenden Schüler können jetzt mehr als bisher zum Singen und Turnen, die früher meistens in die Nachmittagsstunden fielen und daher zu weitgehenden Dispensationen zwangen, herangezogen werden; der Prozentsatz der vom Turnunterricht dispensierten Schüler ist nachweislich erheblich geringer geworden. Ebenso ist die Zahl der Schüler, die — ohne dazu gedrängt zu werden — an wahlfreiem Unterricht teilnehmen, größer geworden.

Die Mittagspause, mit der von jeher für die nicht im Schulorte wohnenden

Schüler bei dem müßigen Zusammensein bedenkliche Einflüsse verknüpft waren, fällt weg. Nachfragen bei den Eltern haben ergeben, daß durch den Fortfall des Nachmittagsunterrichts das körperliche Wohlbefinden der Schüler gefördert, ihre Arbeitslust gewachsen, die Freude an der Schule und an der Arbeit größer geworden ist. Auch ist die Zahl der Schulversäumnisse an manchen Orten geringer geworden. Die Schädigung der Augen durch das Zwielicht der Winternachmittage ist vermindert. Die Schüler, die früher erst in später Abendstunde mit den Hausaufgaben beginnen konnten, kommen nun früher zur Nachtruhe und sind infolgedessen am Morgen frischer und ausdauernder. Eine Verminderung der Leistungen infolge der von den Lehrern beklagten Kürzung der Arbeitszeit, ist auf die Dauer nirgends beobachtet worden. Nur an einer Stelle klagten die Lehrer anfangs über geringere Erfolge und über Bummelei der Schüler, da diese sich zunächst in die größere Freiheit nicht zu finden wußten. Doch auch hier mußte bald anerkannt werden, daß die Leistungen durch die Kurzstunde keineswegs beeinträchtigt werden.

Die 6 Unterrichtsstunden am Vormittage sind bei 60 Minuten Pause keine Überanstrengung für die Schüler. Diese sind auch in der 6. Vormittagsstunde nie so schlaff und arbeitsunlustig, wie früher in den Nachmittagsstunden. Von den Lehrern wird allerdings zuweilen darüber geklagt, daß sie selbst durch die stärkere Konzentration zu einer gewissen Hast und Unruhe gedrängt werden. Dieser Übelstand fällt aber weg, sobald die Lehrer sich entschließen, den Lehrstoff den veränderten Zeitverhältnissen entsprechend zu begrenzen und auszuwählen. Wenn in den fremden Sprachen der Umfang der Lektüre, in Religion und Geschichte der Memorierstoff beschränkt, in Mathematik auf eine Reihe von Übungsaufgaben verzichtet werden muß, so ist darin noch nicht ohne weiteres ein Nachteil zu erblicken. Die, wenn auch nur geringe Beschränkung der verfügbaren Zeit, wird vielmehr die Lehrer veranlassen, die Unterrichtsstoffe unausgesetzt nach ihrem Werte für die Bildungsziele zu sichten, von Übergriffen in die Pensen anderer Klassen unter allen Umständen abzusehen und bei der Lektüre besonders darauf zu achten, daß nicht zu vielerlei gelesen und daß im Deutschen nicht zu viel in der Klasse gelesen wird. So kann vielleicht die Einrichtung der Kurzstunden dazu beitragen, die Erfüllung einiger heute außerordentlich wichtiger Forderungen zu beschleunigen und zu sichern. Der vielfach ausgesprochenen Befürchtung, daß das Vierlerlei eines sechsfachen Lehrstoffes an einem Vormittage die Schüler zerstreuen, ja nervös machen würde, wird man nicht zustimmen können, wenn man bedenkt, daß ein frischer Wechsel erquickender und belebender wirken muß, als die Langeweile eines zu lange ausgedehnten Einerleis. Hierzu kommt, daß der wissenschaftliche Unterricht an jedem Vormittage durch geistig weniger anstrengende Fächer, wie Schreiben, Turnen, Zeichnen, praktische Übungen unterbrochen wird.

Daß die Gründlichkeit des Unterrichts, die Vertiefung in den Gegenstand durch die geringe Kürzung der Stunden gefährdet sei, kann einstweilen nicht zugegeben werden, jedoch werden hierüber noch weitere Erfahrungen gesammelt werden. An sich aber fallen alle Bedenken nach dieser Richtung hin durch Feststellung der Tatsache weg, daß bei strikter Innehaltung der Dreiviertelstunde eine Kürzung der Unterrichtszeit in Wirklichkeit überhaupt kaum stattfindet.

Die häuslichen Arbeiten sollen trotz der längeren freien Arbeitszeit keine Zunahme erfahren. Wohl aber ist eine größere Sorgfalt bei der Anfertigung der häuslichen Aufgaben beobachtet worden, die nun in größerer Ruhe und daher auch mit größerem Gewinn angefertigt werden. Die größere Freude an der Arbeit beweist schon die Tatsache, daß namentlich in den mittleren Klassen mehr Zeichnungen für den naturwissenschaftlichen Unterricht ausgeführt, sorgfältigere Zeichnungen für den mathematischen Unterricht hergestellt, aus eigenem Antriebe stereometrische Modelle angefertigt werden, daß ferner in den oberen Klassen eine erhöhte Beschäftigung mit der deutschen Literatur festgestelt worden ist.

Der Klage der Lehrer darüber, daß die Kurzstunde in Prima für eine lateinische, griechische oder mathematische Klassenarbeit nicht ausreicht, wird leicht dadurch begegnet, daß im Stundenplan zeitweise 2 lateinische, 2 griechische, 2 mathematische Stunden zusammengelegt werden.

Auch von denjenigen, die der Kurzstunde innerlich ablehnend gegenüberstehen, wird unbedingt anerkannt werden müssen, daß diese Verkürzung der Unterrichtsstunde und die Zusammenlegung des Unterrichts möglichst auf den Vormittag für die Großstadt wie auch für diejenigen Orte, deren Schüler von fern herkommen, ein dringendes und unabweisbares Bedürfnis ist.

So ist also in der Einrichtung der Kurzstunden mit dem sechsstündigen Vormittagsunterricht trotz mancher Bedenken, die man gegen ihn erheben kann, ein höchst erfreulicher Fortschritt zu erkennen; denn nur so gewinnen die Schüler die freien Nachmittage, die sie der körperlichen Erholung und auf der Oberstufe auch der freien Selbstbetätigung widmen können, und die Freude an der Schule wird gefördert werden. Nur der Konfirmandenunterricht, für den an zwei Wochentagen meistens die Zeit von 11 bis 12 Uhr oder von 12 bis 1 Uhr, also im ganzen 4 Kurzstunden in Anspruch genommen werden, wirkt erschwerend. Es wäre zu wünschen, daß der Konfirmandenunterricht möglichst auf solche Stunden verlegt würde, die von wissenschaftlichem Unterricht ganz frei sind.

Berlin. J. Norrenberg.

Strafen, Zensuren und Prüfungen im Religionsunterricht.

Der Religionsunterricht an der höheren Schule ist ein organischer Bestandteil des Bildungsunterrichts. Er hat zweifellos wissenschaftliche Aufgaben zu erfüllen wie die anderen Fächer. Er kann die Pflege des Religiösen nicht als Reservatrecht betrachten, da die religiöse Funktion auch für andere Fächer von entscheidender Bedeutung ist. Selbst bei einer Abtrennung des Religionsunterrichtes würde die Religion aus der höheren Schule als Lehrgegenstand nicht ausscheiden, weil sie weder aus der Geschichte der Kultur, noch aus der gegenwärtigen Kultur ausgeschaltet werden kann. Hat aber der Religionsunterricht nur eine Teilaufgabe für die religiöse Bildung überhaupt zu erfüllen, muß andrerseits die wissenschaftliche Bildung zum Teil im Religionsunterricht erarbeitet werden, so kann sich der

Religionsunterricht um dieser unlöslichen Verbindung willen nur im Rahmen des Gesamtunterrichtes abspielen. Er darf sich darum nicht in eine Sonderstellung drängen lassen, die vielleicht als Würdevorrang gemeint ist, die aber in ihren Folgen in der nüchternen Praxis des Alltages recht oft in das Gegenteil umschlagen wird. Die Forderung einer Sonderstellung wird daher auch mehr von Theoretikern erhoben, die die Praxis nicht erfahren haben, oder von Männern, die als besonders starke, den Durchschnitt überragende Persönlichkeiten, den Schutz der Institution entbehren konnten. Der Religionsunterricht steht im Schulbetrieb aber nun einmal im Zeichen des Alltages. Weihestunden, die auch andern Fächern nicht fehlen, sind auch bei ihm Festtage nach sauren Wochen. Sie im Betrieb eines Schultages regelmäßig erzeugen zu wollen, ist ein Unding, schon weil der Schüler durch Faktoren beeinflußt wird, die sich durch einen Willensakt nicht regulieren, auch nicht durch ein Gebet zu Beginn der Stunde abschneiden lassen. Karl v. Raumer schreibt: „Der Herr setzte einen Sabbath nach 6 Wochentagen; er wußte wohl, wie der von der irdischen Hülle gedrückte Mensch die feine Luft der hohen Sonntagsregion nicht lange ertragen kann."

Es ist in der Tat so, daß in Momenten, in denen wir selbst als reife Menschen mit ernster Sammlung einer weihevollen Stimmung uns hingeben wollen, die Gedanken oft in beschämender Weise abirren. Selbst die Bekenntnisse der Heiligen sind voll von Eingeständnissen solcher Niederlagen. Ja es liegt ein geheimer Reiz, ein wunderbarer Zwang in solchem gefährlichen Gedankenspiel, den jene Heiligen wohl als satanisch bezeichnet haben, der aber schließlich auf das psychologische Gesetz sich gründet, daß kontrastierende Vorstellungen einander reproduzieren. Daher der schnelle Übergang vom Erhabenen zum Lächerlichen, jener Anreiz zum Gegenteil von dem, was der Situation angemessen wäre. So kann Vischer in seiner Lehre vom Komischen gerade von den Trübungen sprechen, denen die religiöse Stimmung unterworfen ist infolge ihrer Abhängigkeit von äußeren Unterbrechungen und inneren Störungen. „Äußere Störungen der Andacht werden mit komischer Wirkung in Menge dadurch herbeigeführt, daß gerade im Zusammenstoße mit der Geistigkeit, welche diese Stimmung darstellt, jedes kleine Ungeschick zufälliger Verwicklung mit dem Äußern, in das sie ja doch hineingestellt ist, doppelt fühlbar wird." Der gewohnte Rahmen einer Unterrichtsstunde ist daher für den Religionsunterricht der geeignetste, weil er keinen Spannungszustand erregt, der solchen Einbrüchen von Kontrastwirkungen günstig ist. Wenn dann eine Stunde sich einmal zu einer Weihestunde erhebt, dann geschieht es von Innen heraus. Alle Versuche, der Stunde durch äußere Mittel einen Sondercharakter aufzuprägen, sind unwirksam, oft verhängnisvoll. Es ist auch eine Auskunft der Verlegenheit, wenn man meint, durch fakultativen Religionsunterricht geeignetere Schüler für erbauliche Wirkungen zu erhalten. Denn der Wunsch der Eltern, der hier entscheidet, wird der Stimmung der Söhne keineswegs immer konform sein.

Bei reifen Schülern aber, die im Sturm und Drang ihrer Entwicklung mit der Religion in inneren Zwiespalt leben, wird der erbauliche Charakter solcher Stunden geradezu innern Protest erregen. Gewiß wird in allen Fächern, also auch in der Religion der Stoff eine bestimmte Psychologie der Situation erzeugen. Aber keine Unterrichtsstunde kann die Schuldisziplin entbehren. Es erscheint mir darum auch

verstiegen, wenn Unarten in der Religionsstunde eine besondere Bedeutung beigelegt wird, es sei denn, daß es sich um bewußte Frivolität gegen das Heilige handelt. Aber Eutychus schläft selbst bei einer Rede des Paulus ein, die Augen der Jünger sind in Gethsemane voll Schlafs. Es kann direkt verhängnisvolle Folgen haben, wenn eine harmlose Unart in der Religionsstunde mit dem besonderen Makel einer Verletzung des Heiligen dem Gewissen eines Schülers als schwere Verschuldung aufgeladen wird.

Die Versuche, den Religionsunterricht der gewohnten Anstaltsdisziplin zu entnehmen etwa durch Übertragung an Geistliche, haben sich nach Wieses Urteil nicht bewährt. Wiese sagt sehr richtig, daß die Lehrweise weder den Charakter einer Erbauungsstunde annehmen darf, noch den von akroamatischen Vorträgen. Sie soll nach ihm ein Mittelding sein zwischen schulmäßigem Unterricht und erbaulichen Ansprachen. Ich gehe einen Schritt weiter und sage, der Religionsunterricht ist eben Unterricht, und alle Vorbedingungen äußerer Ordnung gelten für dieses Fach, wie für andere Fächer. Wenn gesagt wird, dieser Unterricht dürfe nicht mehr im Zeichen des Sollens stehen, so ist das richtig mit Bezug auf den Verzicht, Zustimmung zur Religion durch äußere Autorität zu erzwingen. Das Sollen aber in bezug auf Ordnung, Fleiß und Aufmerksamkeit gilt hier wie für jeden Unterricht. Das sind für den Mann der Praxis Selbstverständlichkeiten, die aber doch gesagt werden mußten, weil für viele Reformer das Selbstverständliche unsicher geworden ist.

Ernsthafter ist die Diskussion über die Frage der Zeugnisse. Wiese stellt für den Religionsunterricht reifer Schüler die These auf: „Was für den eigentlichen Religionsunterricht zur Erweiterung und Vertiefung der religiösen Bildung eintritt, wird nicht in schulmäßiger Weise behandelt, hat keine Einwirkung auf die Versetzung und wird in den Zensuren nicht erwähnt.“ Er meint, daß schon in den mittleren Klassen der Jugend ein Bewußtsein davon aufdämmere, daß Religion sie anders angehe, als davon in der Schule aufzusagen und dafür Lob und Tadel in der Zensur zu erhalten. Bei Religion handle es sich weniger um Kenntnisse und Fertigkeiten als um eine Gemütsbeschaffenheit. Bei langsamen Antworten auf Gedächtnisfragen besitze ein Jüngling vielleicht tiefe Frömmigkeit, und darum könne eine schlechte Zensur in Religion ihm Unrecht und sehr wehe tun. Henke stellt ganz ähnlich den Satz auf: „Die im Religionsunterricht erzielten Leistungen dürfen weder in den Zeugnissen bewertet werden, noch einen Einfluß auf die Versetzung ausüben.“ Rein will alles vermieden sehen, was den intellektualistischen Charakter des Religionsunterrichtes fördern könnte und ihn mit Rechnen, Lesen, Schreiben auf eine Stufe stelle. Die Tendenz dieser Vorschläge geht also dahin, dem Religionsunterricht einen ihn von andern Fächern spezifisch unterscheidenden Charakter zu geben. Religiöse Stoffe sollen dem Schüler nicht als Lernobjekte neben andern erscheinen.

Nun ist kein Streit darüber, daß der Religionsunterricht auch wissenschaftliche Aufgaben zu erfüllen hat, daß er Kenntnisse überliefert. Selbst Henke, der die Teilnahme an ihm dem freien Ermessen der Eltern anheimstellen will, bezeichnet ihn doch als ein notwendiges und unentbehrliches Glied im Lehrplan der höheren Schule und will ihn streng historisch gestalten. In dieser wissenschaftlichen Aufgabe

aber, die durchaus in den Organismus der Gesamtbildung eingreift, ist für mich ein spezifischer Unterschied von andern Fächern nicht erkennbar, vielmehr muß der Ausnahmecharakter, der von den nüchtern rechnenden Schülern als geringere Wertung gewürdigt wird, die wissenschaftliche Leistung dieses Faches beeinträchtigen. In den einzelnen Stunden wird jeder Lehrer verschiedene Leistungen der Schüler verschieden werten. Wiese allerdings lehnt selbst das Aufgeben und Abfragen ab. Aber daß wissenschaftliche Stoffe der biblischen Literaturgeschichte, der Kirchengeschichte usf. nach Analogie verwandter Fächer übermittelt und gesichert werden müssen, sollte doch ernsthaft nicht bestritten werden. Jede Reihenbildung, jede Konzentrierung, jeder geschichtliche Querschnitt wird ja naturgemäß zu einer Art von Repetition. Die Feststellung, ob frühere Stoffe gewußt werden, ist dabei ganz unvermeidlich. Jener arme Jüngling Wieses würde dann eben Stunde für Stunde versagen. Und wollte der Lehrer wirklich dazu schweigen, so zensiert eben die Klasse. Und wollte diese schweigen, so zensiert sich endlich der Schüler selbst. Und dieses Zensieren ist schließlich doch das schmerzlichste. Der Fortfall der Quartalszensur ändert nichts an der Tatsache, daß die Leistungen der Schüler sich in eine Wertskala einordnen. Das liegt in der Natur jedes gemeinsamen Unterrichts. Wenn die Leistungen aber, wie es doch fast immer sein wird, infolge von Trägheit und Unaufmerksamkeit zurückgehen, muß das um der Ehrlichkeit willen auch ausgesprochen werden. Ob jemand sich einen geschichtlichen oder literarischen Stoff im Religionsunterricht oder in einem andern Fach nicht genügend angeeignet hat, macht hierbei keinen Unterschied. Es fällt das für die Gesamtbewertung des Schülers auch in gleicher Weise ins Gewicht. Denn jeder Fortschritt im Unterricht, jede Festsetzung eines neuen, schwierigeren Lehrzieles setzt voraus, daß das frühere Pensum verstanden und angeeignet ist. Das zwingt aber zu einer kritischen Prüfung des vorhandenen Wissens. Wenn dann bei Versetzungen darüber beraten wird, ob ein Schüler fähig ist, den gesteigerten Ansprüchen der neuen Klasse zu genügen, warum soll dann der Religionslehrer seine Erfahrungen, seine Hoffnungen und Befürchtungen nicht auch aussprechen? Ist es nicht gerade im Interesse des Religionsunterrichts wichtig, fordert es nicht gerade die Rücksicht auf solche armen Jünglinge Wieses, daß die Leistungsfähigkeit der Schüler ernsthaft erwogen wird? Oder fällt für das Gesamturteil die Fähigkeit, kirchengeschichtliche Vorgänge zu verstehen weniger ins Gewicht als ein Verständnis profangeschichtlicher Beziehungen, oder setzt das Verständnis paulinischer Briefe weniger Reife voraus als eine Rede Ciceros? Wiese wollte, um dem Schulbetrieb zu entgehen, die eingesegneten Schüler unabhängig von den sonstigen Klassenunterschieden in besonderen, etwa drei Stufen darstellenden Abteilungen vereinigen. Wonach aber will er diese Stufen bestimmen? Nach welchem Maßstab etwa einen Primaner auf einer unteren Stufe zurückhalten? Doch wohl nach seiner Leistungsfähigkeit. Also doch nach einem Zeugnis, nach einem Versetzungsmodus. Der fakultative Unterricht kann eben auch in seiner wissenschaftlichen Arbeit die Prüfung der Leistungsfähigkeit nicht umgehen. Ehe man daher zu fakultativem Unterricht übergeht, soll man wohl erwägen, daß die Eltern keineswegs immer ihre religiöse Stellung dabei entscheidend mitsprechen lassen, sondern wohl oft die Rücksicht auf eine wünschenswerte Entlastung des Schülers, rein praktische

Erwägungen. Die interessantesten Fächer, die keine Prüfungsfächer sind, leiden selbst auf der Universität sehr erheblich. Aber auch der fakultative Unterricht kann sich nicht ganz auf freiwillige Leistung seiner Teilnehmer stellen. Und er soll es auch nicht wollen. Denn alles tiefere Verständnis fließt doch aus der Arbeit. Jede Arbeit aber ist, wie Harnack sagt, zum großen Teil stumpfmachende Mühe. Das gilt auch von der Schularbeit. Es braucht daher gar nicht immer böser Wille zu sein, wenn im Drange der Schularbeit das nicht schulmäßig gewertete Fach leer ausgeht. Die wissenschaftliche Leistungsfähigkeit des Religionsunterrichtes wird durch den Fortfall schulmäßiger Wertung zweifellos herabgesetzt.

Aber muß um einer sonstigen Schädigung dieses Faches, muß um seiner erzieherischen und religiösen Aufgabe willen trotzdem auf diese schulmäßige Wertung verzichtet werden? Ich meine, alles, was die wissenschaftliche Aufgabe dieses Faches beeinträchtigt, schafft für andere Aufgaben dieses Faches ungünstige Vorbedingungen. Nur wer in der Religion ernsthaft gearbeitet hat, wird gegen die sich gerade auf diesem Gebiet breitmachenden Einreden seichter Ignoranz gewappnet sein. Nur Respekt vor der geistigen Potenz theologischer Wissenschaft kann es verhindern, daß unsere Gebildeten jedem Schlagwort sensationeller Tagesgrößen wehrlos gegenüberstehen. Nun liegt ja die Gefahr intellektualistischer Einseitigkeit zweifellos vor. Und es gibt wohl auch Revisoren, die den Gedächtnisstoff überschätzen, die das Wissen, das „sitzt", als Maßstab für die Leistung des Unterrichts ansehen. Das wird durch Fortfall der Zensuren nicht verändert. Das wird erst bei wachsender Einsicht in die Methode dieses Faches verschwinden.

Mißverständnisse können aus einer Zensur in Religion entstehen, wenn Religion als Religiosität verstanden wird. Solche Mißverständnisse müssen durch direkte Belehrung der Eltern beseitigt werden, sie können durch die Fassung des Zensurenformulares bekämpft werden. In keinem Fall kann die Rücksicht auf mögliche Mißverständnisse hier entscheidend mitsprechen.

Schließlich erhebt sich die Frage nach der mündlichen Abiturientenprüfung in der Religion. Im Jahre 1812 hat die preußische Regierung sich so ausgesprochen, daß ihr Religionskenntnisse zu verschiedener Art von der Kenntnis weltlicher Wissenschaften und zu wichtig erschienen, als daß sie zur Begründung eines Urteils über wissenschaftliche Reife oder Unreife mit diesen zusammengestellt werden könnten. Ohne sich diese Begründung anzueignen, wird man doch Wiese nicht widersprechen können, wenn er sagt, daß die Entfernung von diesem Standpunkt seit 1834 nicht durch den Erfolg gerechtfertigt sei. Die Prüfung in Religion hat sich in der Tat hier und da zu einer direkt schädlichen Einrichtung ausgewachsen. Es hat Anstalten gegeben, an denen alle Schüler unter dieser Prüfung geseufzt haben, wo mit Ingrimm der Memorierstoff aller Klassen wiederholt werden mußte, wo der „Reinfall" in Religion oder gar im Wortlaut des Katechismus ein böses Präjudiz für den Ausfall der Prüfung war. Und mancher wird noch im späteren Alter in seinen Träumen durch solche Schrecken böse geplagt. Nun soll ja freilich die Prüfung kein Vergnügen sein. Aber die Religionsprüfung erregt doch ganz bestimmte Bedenken. Es läßt sich nicht leugnen, daß religiöse Stoffe durch das Einpauken zur Prüfung leiden, daß sie für den reifen Schüler eine unlösliche Verbindung mit recht unangenehmen Gefühlen eingehen, die die Substanz dieser

Stoffe selbst in seinem Innern angreifen. Zweifellos steht mindestens der Unterricht im letzten Halbjahr im Zeichen der Prüfung. Das raubt wertvolle Zeit, das verhindert den harmonischen Ausklang dieses Unterrichts; denn auch mancher Lehrer wird im Gedanken an die Prüfung ängstlich und nervös, wenn der Kommissar etwa Bibelfestigkeit, Katechismus und Kirchenlied fordert. Nun ist gerade der Abschluß des Religionsunterrichtes, oft das letzte Wort, das der Schüler über religiöse Fragen hört, von besonderer Bedeutung. Und jede Stunde, die für die Prüfungsvorbereitung verwendet wird, ist ein schwerer Verlust. Mit vollem Recht betont der wertvolle Lehrplan von Elsaß-Lothringen, daß in O I die Hauptsache bleibe, daß die Schüler von diesem Unterricht den Eindruck eines die gesamte bisherige Unterweisung krönenden Abschlusses empfangen.

Mir erscheint daher der Fortfall dieser Prüfung geboten. Damit wäre diesem Fach keine Ausnahmestellung gegeben. Der deutsche Unterricht und andere wissenschaftliche Fächer kommen ohne eine mündliche Prüfung aus, ohne daß die Lehrer dieser Fächer „durch die Rückendeckung der nicht stattfindenden Prüfung" glauben, sich behaglich gehen lassen zu dürfen. Seine Bedeutung bleibt auch hier diesem Fach gewahrt durch das Abiturientenzeugnis, das vollwertig und mit vollem Recht der Kompensation neben die entsprechenden anderen Fächern tritt. Selbstverständlich kann der Kommissar hier wie in anderen Fächern, die auch keine Prüfungsfächer sind, in besonderen Fällen eine Prüfung anordnen. Aber die Prüfung wird sich dann darauf zu beschränken haben, ob der Prüfling dem Unterricht in Prima mit Verständnis gefolgt ist. Das aber kann ein seltener Ausnahmefall bleiben, wenn dieser Unterricht in den rechten Händen liegt. Das aber festzustellen, gibt es andere Mittel, als das mündliche Examen. Wenn die Religionslehre wie die andern Fächer bei der Zulassung zur Prüfung, bei Kompensation usf. gewertet wird, kann von einer Isolierung der Religion nicht geredet werden. Töricht ist es allerdings, in einer Religionsprüfung eine Entweihung zu sehen. Für mich ist der entscheidende Gesichtspunkt, die letzte Zeit des Unterrichts von allen direkten Examensvorbereitungen zu entlasten.

Posen. Hans Richert.

Wider die Verbesserungen.

An den meisten Schulen pflegt man wohl von den Schülern in allen Fächern, in denen schriftliche Arbeiten gefertigt werden (also im Lat., Griech., Deutschen, Franz., Engl., Mathem.), eine Fehlerverbesserung zu fordern, da man sich sagt, die Schüler der unteren wie die der mittleren, ja auch noch die der oberen Klassen müssen das, was sie falsch gemacht haben, nun noch einmal richtig machen. Schüler, welche in der Arbeit die No. IV oder V erhalten haben, müssen aus demselben Grunde eine Abschrift der ganzen Arbeit liefern.

Fragen wir nun einmal: Warum fordern wir die Verbesserungen; was wollen wir damit bezwecken? Sodann: Wie werden diese Verbesserungen von den Schülern angefertigt? Und endlich: Wird der Zweck erreicht, den wir damit im Auge haben?

Warum fordern wir Verbesserungen? Natürlich zum Besten der Schüler. Die Schüler sollen einen Nutzen davon haben, indem sie über das, was sie falsch gemacht haben, noch einmal zu Hause nachdenken und es dann richtig hinschreiben sollen. Um das zu erreichen, muß man die betreffende Arbeit, nachdem man sie korrigiert hat, vor der Rückgabe in der Klasse besprechen. Bei der Korrektur hat der Lehrer sich die wichtigsten Fehler, die behandelt werden müssen, notiert — vielleicht unter Hinzufügung der Namen der betr. Schüler —, und diese nach gewissen Gesichtspunkten geordnet; so werden sie nun in der Stunde der Rückgabe der Reihe nach behandelt. Zum Schluß wird, wenigstens in den unteren und mittleren Klassen, bei fremdsprachlichen Arbeiten, der richtige Text, das sog. Melius, vom Lehrer diktiert. Der Mathematiker wird Konstruktionen und Ähnliches und von rechnerischen Aufgaben wenigstens die schwierigeren noch einmal an der Tafel vorführen lassen. — Dann werden die Hefte zurückgegeben, und die Schüler bekommen nun als Aufgabe für die nächste Stunde die schriftliche Verbesserung auf, d. h. sie haben diejenigen Sätze, in denen sie Fehler gemacht haben, noch einmal zu schreiben — ev. mit Kürzungen; wer die No. IV oder V erhalten hat, macht eine Abschrift der ganzen Arbeit. Verbesserung wie Abschrift müssen als häusliche Arbeiten recht sauber und sorgfältig geschrieben werden. — Das wird wohl das am häufigsten geübte Verfahren sein. Wir erwarten nun, und zwar mit Recht, daß der Schüler sich bei der Besprechung in der Klasse über seine Fehler klar geworden ist; erwarten sollten wir ferner auch, daß er zu Hause noch einmal darüber nachdenkt, das Richtige sich merkt und nun reumütig seine Verbesserung macht mit dem Vorsatze: den Fehler machst du nie wieder! Das wäre die Theorie. Sehen wir nun zu, wie es in der Praxis zu sein pflegt, wenigstens bei den meisten Schülern, Musterexemplare ausgenommen. Und damit kommen wir zu der zweiten Frage.

Wie werden die Verbesserungen von den Schülern angefertigt? Nicht sehr angenehm und interessant pflegt es für den lebhaften, der Abwechslung bedürftigen Geist der Schüler, zumal der jüngeren, schon zu sein, wenn sie sich mit einer Arbeit auch nur m ü n d l i c h noch einmal beschäftigen müssen, die für sie den Reiz der Neuheit verloren hat. Die besprochenen schriftlichen Arbeiten haben aber, das wird man zugeben müssen, für den Schüler kein rechtes Interesse mehr, sobald er sie zurückerhalten und das Resultat erfahren hat. Erst recht langweilig ist es ihm, wenn er dieselben Sätze resp. mathematischen Aufgaben, ja womöglich die ganze Arbeit, noch einmal a b s c h r e i b e n soll. Er schreibt überdies diese Sätze resp. die ganze Arbeit, wenigstens in den unteren und mittleren Klassen, dreimal: in der Arbeit selbst, im Melius, in der Verbesserung. Um nun mit dieser unangenehmen Arbeit, die eine Verbesserung ihm macht, möglichst schnell fertig zu werden, schreiben die meisten Schüler zu Hause alles mechanisch aus ihrem Diarium wieder ab, ohne an ihre Fehler weiter viel zu denken. Es ist dies ja so bequem, und man kann es den Schülern gar nicht sehr übelnehmen. Denn soweit pflegen sie ja für gewöhnlich noch nicht zu sein, daß sie einsehen, was der Lehrer ihnen sagt: „Ihr sollt das Melius nur im Notfalle zu Rate ziehen, wenn ihr nämlich nicht genau wißt, wie es heißen muß. Im übrigen sollt ihr selbst versuchen, das Richtige zu finden, um etwas dabei zu lernen.“ — Gewiß, was ich hier sage, wird durchaus nicht immer zutreffen; aber doch wird es nicht selten so sein. Und d a n n hat der

Schüler nur eine langweilige, für ihn völlig nutzlose Abschreibearbeit geleistet. Zuweilen kann man sogar erleben, daß man in der Verbesserung den einen oder anderen Fehler wieder vorfindet (man denke nur z. B. an Rechtschreibefehler: das falsche Sehbild hat sich dem Schüler eingeprägt; doch auch auf andere Fehler trifft das zu). Der Schüler schreibt eben mechanisch falsch, weil er nicht mit Aufmerksamkeit bei der Arbeit ist. Fragt man ihn nachher, so weiß er wohl, wie es richtig heißen muß. Vielfach stellen sich auch, besonders bei flüchtigen Schülern, aus demselben Grunde noch allerlei neue Fehler ein. Ferner läßt auch die Schrift so häufig zu wünschen übrig, weil der Schüler sich beeilt hat, die unangenehme Arbeit loszuwerden. Wollen wir nun nicht zur Flüchtigkeit erziehen, so müssen wir die Verbesserung unter diesen Umständen noch einmal verlangen. Dann schreibt der Schüler dasselbe zum vierten Male. Und so wird die Verbesserung eine Quelle stets wiederkehrenden Ärgers und Verdrusses für Lehrer und Schüler.

Um nun die Schüler zum Nachdenken zu zwingen, hat man für die Verbesserung das sog. Kontroversensystem vorgeschlagen, d. h. der Schüler muß das Falsche noch einmal schreiben und diesem dann das Richtige gegenüberstellen. Dieses Verfahren ist sehr bedenklich, und man muß es meines Erachtens ablehnen. Man weiß ja, wie gefährlich falsche Sehbilder wirken, und nun nötigt man die Schüler dazu, das, was sie in der Arbeit schon falsch gemacht haben, noch einmal falsch hinzuschreiben.

Da ist es denn schon empfehlenswerter, die Verbesserung — ohne Kontroversen — von den Schülern gleich in der Stunde der Rückgabe anfertigen zu lassen, und zwar wird das Richtige dann an den Rand der Arbeit geschrieben, während der Lehrer das Melius mündlich vorspricht. (In diesem Falle eine gesonderte Verbesserung h i n t e r der Arbeit anfertigen zu lassen, würde zuviel Zeit erfordern.) Gewiß, wenn man es so machen läßt, ist alles frisch gegenwärtig, und das rein mechanische Schreiben wird vermieden. Aber wie sieht ein Heft mit einer solchen Randverbesserung aus! Wer es einmal so versucht hat, der wird das wissen. Die Schüler — und vor allem die kleineren — können ohne Linien nicht gerade schreiben, auch wenn man ihnen genügend Zeit läßt; der breiteste Rand ist vielen noch zu schmal, sie kommen nicht mit dem Raum aus. Und nun gar bei den Aufsätzen, oder wo sonst der Lehrer etwas an den Rand hat schreiben müssen. Der Schüler muß seine Verbesserung daneben oder dazwischen anbringen, ja häufig ist er in großer Not, wohin er schreiben soll, da die Stelle, wohin die Verbesserung eigentlich gehört, schon vom Lehrer beschrieben worden ist. Und nun die Hauptsache! Mit dieser in der Klasse gefertigten Verbesserung ist die Sache für den Durchschnittsschüler abgetan. Wenn der Lehrer nicht eine Wiederholung der Arbeit zur nächsten Stunde besonders aufgibt, werden wohl nur wenige zu Hause noch einen Blick darauf werfen. — Die Schwächeren übrigens müssen doch eine Abschrift liefern, die man aus Zeitmangel natürlich als Hausarbeit machen lassen muß.

Erreichen wir nun unseren Zweck? Drei Wege, auf denen man versucht hat, ihn zu erreichen, haben wir geschildert; keiner führte richtig zum Ziel. Bei sorgfältigen und gewissenhaften Schülern wird man ja auf jedem Wege etwas erreichen. Aber wie wenige sind so! — Und es ist ja auch garnicht nötig, daß alle Musterschüler sind. — Bei der Mehrzahl dagegen gibt es Ärger mit jeder neuen Verbesserung

und womöglich wiederholte Abschriften; und dann wird die Arbeit erst recht ohne Liebe gemacht. Ja, es gibt bekanntlich Schüler, die fast jede Verbesserung wiederholen müssen. Sie können sich eben nicht soweit zusammennehmen, um diese lästige Arbeit zur Zufriedenheit zu machen. Also zuerst Arbeit für den Schüler, die er nicht gern macht; dann unangenehme Arbeit für den Lehrer, dem die Sache natürlich auch nicht gerade sehr interessant sein kann, und Ärger, wenn der Schüler nachlässig oder flüchtig gewesen ist. Und nun unter Umständen für den Schüler dieselbe Arbeit noch einmal und für den Lehrer gleichfalls. Ja, garnicht selten vergessen einzelne Schüler, und natürlich meist wieder die Schwächeren, ihre Verbesserung zu machen, wieder eine neue Quelle des Verdrusses. Sie schieben diese langweilige Arbeit möglichst lange auf und denken schließlich nicht mehr daran; am nächsten Tage kommen sie dann wohl noch mit Ausreden, ja mit Lügen. Wer von uns wüßte da nicht Beispiele!

Wenn aber wenigstens durch alles dieses der Zweck erreicht würde, daß der Schüler nun wirklich über seine Fehler nachdenkt und sie in der nächsten Arbeit nicht wieder macht. Durch die geschilderte mechanische Verbesserung kann das nicht bewirkt werden. Hat man Erfolg, so ist dieser wohl meist durch die Durchnahme vor der Rückgabe erreicht worden. — Diktiert man das Melius nicht, so schädigt man die schwächeren Schüler, die das Richtige nicht in jedem Falle behalten können, wenn es ihnen nur einmal gesagt wird. Versuchen sie dann, die Verbesserung oder gar die Abschrift zu Hause selbständig zu machen, so wird es ihnen häufig nicht gelingen; es werden also wieder Fehler vorkommen. Und so werden sie wahrscheinlich auch jetzt lieber mechanisch abschreiben, und zwar aus den Heften der besseren Schüler.

Besser steht es ja natürlich in den oberen Klassen. Aber auch in ihnen ist die Verbesserung als eine geistlose Arbeit verhaßt und gefürchtet, und sie macht auch dort noch nicht selten Lehrern wie Schülern Verdruß und Ärger.

So fragen wir uns nun zum Schluß: Geht's nicht auch anders zu machen? Ich glaube: ja! Befreien wir uns von diesem Zopf! Schenken wir unseren Schülern und uns selbst diese Arbeit ganz, und verlangen wir nur eine m ü n d l i c h e Verbesserung! Ich denke mir das folgendermaßen: Nachdem die Fehler vom Lehrer in der Stunde in der angegebenen Weise besprochen worden sind, wird die Arbeit zurückgegeben, und damit ist es in den oberen Klassen für diese Stunde genug. In den unteren und mittleren Klassen wird man noch bei fremdsprachlichen Arbeiten das Melius diktieren — im Interesse der Schwächeren —. Zur nächsten Stunde gibt man dann die Verbesserung mündlich auf, d. h. die Schüler müssen eine f r e m d s p r a c h l i c h e Arbeit zu Hause noch einmal so durcharbeiten, daß sie die einzelnen Sätze in die fremde Sprache richtig und fließend übersetzen können, wenn der Lehrer sie deutsch vorspricht. Dieser wird solche Schüler übersetzen lassen, die in dem betreffenden Satze grobe Fehler gemacht haben. Ist der Satz übersetzt worden, so werden grammatische Fragen darangeknüpft über Dinge, die in der Arbeit falsch gemacht worden sind, und es werden zur Beantwortung wieder solche Schüler aufgerufen, die gegen die betreffende Regel usw. verfehlt hatten; kurze ähnliche Sätzchen können sich unter Umständen daran anknüpfen. Und so geht es Satz für Satz fort bis zum Ende der Arbeit. Zu warnen

sind die Schüler aber davor, die Arbeit etwa zu Hause auswendig zu lernen; denn dann wird die Übersetzung in der Klasse wieder rein mechanisch. Sie müssen nur soweit vorbereitet sein, daß sie richtig übersetzen können, wenn der Satz vom Lehrer deutsch vorgesprochen wird. Dieses Verfahren erfordert zwar Zeit, und der Lehrer hat bei der Korrektur etwas Arbeit mehr, denn er muß es sich in seiner Fehlerübersicht gleich anmerken, was er am Verbesserungstage fragen will und was er besonders zu wiederholen hat; aber diese Arbeit ist nicht vergebens, und sie ist doch wohl der verdrießlichen geistlosen Arbeit vorzuziehen, die das Nachsehen der Verbesserungen macht, und die Zeit ist nicht verloren. Denn so wird diese Stunde zu einer fruchtbaren Wiederholungsstunde. — Bei den schriftlichen Übersetzungen aus den fremden Sprachen in das Deutsche, dem sog. Herübersetzen, wird zur nächsten Stunde eine mündliche Nachübersetzung gefordert.

Ähnlich wird man es in den anderen Fächern machen können, in denen schriftliche Klassenarbeiten gefertigt werden.

Im deutschen Diktat läßt man in der Verbesserungsstunde die falsch geschriebenen Worte teils an die Tafel schreiben, seltener nur buchstabieren. Die Interpunktion wird besprochen, indem die Schüler anzugeben haben, warum in dem betreffenden Satze, der vorgelesen worden ist, ein Komma usw. zu stehen resp. zu fehlen hat. — Was den deutschen Aufsatz anbetrifft, so hat u. a. auch die Direktoren-Versammlung in Pommern 1907 erklärt, daß eine Verbesserung entbehrlich sei. — Bis II b einschließlich wird eine kurze nochmalige Durchsprechung der am häufigsten gemachten Rechtschreibe- und Interpunktionsfehler (ev. auch der grammatischen Fehler) auch noch angebracht sein, wenn man sie in einer Weise vornimmt, daß alle etwas davon haben, wenn man also Verwandtes heranzieht und Ausblicke tut. Alles übrige dagegen kann man sich wohl zum zweiten Male schenken. Es muß den Schülern aber hier wie in den oberen Klassen gestattet sein, in der nächsten Stunde an den Lehrer Fragen zu stellen über das, was ihnen nicht klar geworden ist; ja, man muß ihnen das geradezu empfehlen. In den oberen Klassen würde ich es jedoch mit der Besprechung vor der Rückgabe genug sein lassen. Über die Interpunktionsfehler dagegen wird man hier am besten nicht vor der Rückgabe sprechen, sondern diese müssen die Schüler zur nächsten Stunde mündlich verbessern. Besprochen aber müssen diese Fehler werden, da gerade die Interpunktion auch den Primanern noch Schwierigkeiten macht. In der Verbesserungsstunde nun wird der eine oder andere aufgerufen (natürlich wählt man sich wieder solche, die viele Interpunktionsfehler machen); er muß einen Satz vorlesen, in dem er einen solchen Fehler gemacht hat, und dieser wird nun unter Mitarbeit der ganzen Klasse besprochen. Einige typische Fälle werden jedesmal genügen, und so repetieren wieder alle einmal. In 10 Minuten ist das erledigt. Auf diese Weise zwingt man auch diejenigen, die das nicht schon von selbst tun sollten, sich den Aufsatz noch einmal durchzusehen.

In der Mathematik wird man doch wohl gut tun, die Schüler, die eine Konstruktion u. ä. nicht richtig gemacht haben, die Figur im Diarium oder auf einem Blatt sauber noch einmal anfertigen zu lassen, aber auch nur diese ohne den Text. Denn auf eine klare und saubere Zeichnung ist doch großes Gewicht zu legen, und das ist keine mechanische Arbeit, die der Schüler abschreiben kann. Durch

einen Gang durch die Klasse überzeugt man sich davon, ob diese Arbeit geleistet worden ist, und nun folgt die mündliche Wiederholung resp. das Vorrechnen an der Tafel. Jede Aufgabe braucht ja auch nicht noch einmal ganz vorgeführt oder durchgerechnet zu werden. Es genügt, wenn die Grundzüge der Lösung noch einmal von solchen Schülern vorgetragen werden, die in der betreffenden Arbeit Fehler gemacht hatten.

Mit diesem allen habe ich den meisten Kollegen nichts Neues gesagt; denn so sollte man eigentlich, auch wenn man eine schriftliche Verbesserung anfertigen läßt, stets verfahren, um die schriftliche Arbeit fruchtbar zu machen und die Schüler aus ihren Fehlern etwas lernen zu lassen, und sehr viele Kollegen haben es sicher auch so gemacht, die die Wertlosigkeit der schriftlichen Verbesserungen an sich eingesehen haben. Unsere Handbücher der Pädagogik lassen sich über Verbesserungen garnicht oder nur sehr kurz aus. Schiller fordert schriftliche Verbesserungen, doch sagt er (Praktische Pädagogik[4], S. 479): „Jedenfalls muß . . . in der folgenden Stunde sich der Lehrer auch mündlich überzeugen, ob seine Belehrungen Erfolg gehabt haben und die durchgehenden Fehler beseitigt sind." Er verspricht sich also von den schriftlichen Verbesserungen auch nicht viel und will in der zitierten Stelle offenbar andeuten, daß das bloße Hinschreiben der Verbesserung noch keine Gewähr gibt, daß der Schüler den betreffenden Stoff nunmehr besser beherrscht als vor der Arbeit. Aber wozu dann noch die schriftliche Verbesserung? Unter diesen Umständen ist sie dann nicht mehr nötig. Also, noch einmal, man erlasse sie den Schülern, und sie werden mehr Freude an der Schule haben.

Übrigens wird an keiner Stelle der Lehrpläne eine solche Fehlerverbesserung vorgeschrieben. Auch die neue Dienstanweisung nennt unter den Pflichten der Lehrer nur u. a. die Verbesserung der in bestimmten Fristen anzufertigenden schriftlichen Arbeiten der Schüler.

Dt.-Eylau. B. Wilm.

Über die Zäsuren des homerischen Verses.

Die Überzeugung von der Wichtigkeit einer Theorie, die uns zur sicheren und richtigen Lesung der homerischen Verse anleitet, veranlaßt mich, hier in kürzester Zusammenfassung die Resultate der mehrjährigen Untersuchung niederzulegen, die mir, wie ich hoffe, die wesentlichsten Zäsurengesetze erschlossen hat. Obgleich ein Nachweis auch der Wirkungen, die Homer durch seine zweckbewußte und energische Versgliederung erzielt, auf allgemeineres Interesse Anspruch hätte, begnüge ich mich doch, die wichtigsten Kunstgesetze aufzustellen, und eine Übersicht der verschiedenen Versarten sowie eine metrische Übersetzung des Anfanges der Ilias zu geben, um zu zeigen, wie auch der deutsche Vers dem griechischen im wesentlichen nachgebildet werden kann.

Die Hauptgesetze des inneren Aufbaus des homerischen Verses sind folgende:

1. Jeder Vers ist bei der Rezitation an einer bestimmten, durch das Kunstgesetz vorgeschriebenen Stelle (Penthemimeres, κατὰ τρίτον τροχαῖον, Hephthe-

mimeres, Bukolika) in entscheidender Weise zu teilen. Hierbei ist die Frage, ob man die Bukolika nach dem vierten Versfuß noch Zäsur nennen darf, ohne wesentliche Bedeutung.

2. Zweck dieser vom Dichter beabsichtigten, meist unverkennbaren Teilung ist: Schaffung eines Ruhepunktes für den Vortrag, wohltuende Unterbrechung und Variation des Rhythmus, Entlastung des Versschlusses von der Verpflichtung, den Gedanken in einförmiger Wiederkehr zu beendigen, Ermöglichung beliebiger Länge und freierer Gestaltung des Satzes, Möglichkeit freierer Wortstellung, festerer Anhalt für den Vortrag und das Gedächtnis des Rezitators, endlich Anwendung einer Reihe rhythmischer und klanglicher Wirkungen, selbst den Endreim nicht ausgeschlossen.

3. Die genannten Zäsuren schließen sich als Hauptzäsuren gegenseitig vollkommen aus. Namentlich darf, wenn Hephthemimeres oder Bukolika den Vers entscheidend teilen, im d r i t t e n Versfuß nicht der mindeste Verhalt gemacht werden; wohl aber darf bei herrschender Penthemimeres oder Trochaika auf die Hephthemimeres oder Bukolika ein kleiner Nebeneinschnitt fallen.

4. Die Entscheidung, welche Zäsur die herrschende sein soll, richtet sich, da doch gewöhnlich mehrere Wortschlüsse an legitimer Stelle vorhanden sind, lediglich nach dem Inhalt. Meist wird die Hauptzäsur mit Interpunktion zusammenfallen; doch sind gewisse Interpunktionen (so beim Vokativ) trügerisch, andrerseits wird häufig besonders im Anfang des Verses mit Absicht über vorgeschobene Satzschlüsse rasch hinweggegangen (enjambement).

5. Es gibt keinen Vers im Homer, der nicht durch eine der vier genannten Zäsuren teilbar wäre.

6. Bei herrschender Hephthemimeres oder Bukolika ist um der rhythmischen Symmetrie willen eine Gegenzäsur im zweiten, vielleicht auch vor oder nach dem zweiten Versfuße erforderlich. Am besten dient diesem Zweck die Trithemimeres, die auch oft zwischen eng zusammengehörige Worte, ja sogar in die Kommissur zusammengesetzter Worte tritt; doch ist bei der großen Freiheit, mit der Homer den Versanfang behandelt, auch häufig eine der anderen Stellen, z. B. der zweite Trochäus dafür gebraucht, ja zuweilen mag eine Art Modulation dafür eintreten, die durch wuchtigeres Hervorheben und Anschwellen der zweiten Hebung (bei Spondeus) eine Art Gegengewicht, einen festen Punkt bietet, von dem das Mittelkolon bequem abrollen kann.

7. Als Nebenzäsur im zweiten Kolon bei herrschender Mittelzäsur kommt besonders Hephthemimeres und Bukolika in Betracht, während der vierte Trochäus auch in dieser untergeordneten Bedeutung fast verpönt ist.

8. Bei oberflächlicher Schätzung kommen auf die Mitteltrochaika bei Homer 35,5, auf die Penthemimeres 27, auf die Bukolika 21, auf die Hephthemimeres 16,5 Prozent. Die unerwartete Häufigkeit besonders der Bukolika ist einmal auf die mannigfachen und reizenden Wirkungen zurückzuführen, die dieser wahrhaft daktylische Rhythmus in der Mitte des Verses ermöglicht; dann aber ist zu bedenken, daß keine der vier legitimen Zäsuren wesentlich hinter die anderen zurücktreten durfte, um das Gefühl für die Berechtigung aller dieser Verhalte dem V o r t r a g e n d e n gleichmäßig lebendig zu erhalten.

9. Eine Reihe wichtiger Freiheiten (z. B. Hiatus) gruppieren sich um die Zäsurstellen, die auch für die grammatische Auffassung gewisser Wortformen und Wortarten charakteristisch sind.

10. Hand in Hand mit den Zäsuren trägt natürlich der Rhythmus, die Wahl der Laute, die Länge und Kürze der Wörter u. a. dazu bei, dasjenige Klangbild hervorzurufen, das Homer in geheimnisvoller, dem inneren Ohr verständlicher Harmonie mit dem Inhalt in uns erzeugen wollte.

Am Schluß dieser Gesetze sei noch kurz hinzugefügt, daß der feinste und bewußteste griechische Nachahmer der Kunstmittel Homers Apollonius Rhodius ist; daß die R ö m e r sich bei dem Mangel an kurzen Silben meist auf die Penthemimeres und Hephthemimeres beschränkt sahen; daß endlich von den deutschen Dichtern sich keiner mit besserem Verständnis der Nachahmung Homers und seiner Kunstgesetze, soweit es möglich war, beflissen hat, als Johann Heinrich Voß.

Zur Charakteristik der wichtigsten Versformen mögen demnach folgende Verse dienen:

I. Penthemimeres.

a) Ohne Nebenzäsur im zweiten Kolon:
Il. A 104 πίμπλαντ', ὅσσε δέ οἱ || πυρὶ λαμπετόωντι ἐίκτην.

b) Mit männlicher Nebenzäsur im zweiten Kolon:
A 41 ταύρων ἠδ' αἰγῶν, || τόδε μοι | κρήηνον ἐέλδωρ.
A 1 μῆνιν ἄειδε, θεά, || Πηληιάδεω | Ἀχιλῆος.

c) Mit bukolischer Nebenzäsur:
A 15 χρυσέῳ ἀνὰ σκήπτρῳ, || καὶ ἐλίσσετο | πάντας Ἀχαιούς.

II. Trochaica.

a) Ohne Nebenzäsur im zweiten Kolon:
Od. d. 7 αὐτῶν γὰρ σφετέρῃσιν || ἀτασθαλίῃσιν ὄλοντο.

b) Mit männlicher Nebenzäsur:
Il. A 5 οἰωνοῖσί τε δαῖτα, || Διὸς δ' ἐτελείετο βουλή.
A 35 Ἀπόλλωνι ἄνακτι, || τὸν ἐϝϝύκομος τέκε Λητώ.

c) Mit bukolischer Nebenzäsur:
A 14 στέμματ' ἔχων ἐν χερσὶν || ἑκηβόλου Ἀπόλλωνος.

III. Hephthemimeres.

a) (Reguläre Form) mit Trithemimeres als Gegenzäsur:
A 19 ἐκπέρσαι | Πριάμοιο πόλιν, || ἐὺ δ' οἴκαδ' ἱκέσθαι.
20 παῖδα δ' ἐμοὶ | λῦσαί τε φίλην || τά τ' ἄποινα δέχεσθαι.

b) Mit kleiner Gegenpause nach dem ersten Versfuß:
A 307 Ἧιε | σύν τε Μενοιτιάδῃ || καὶ οἷς ἑτάροισιν.

c) Mit Gegenpause nach dem zweiten Trochäus:
A 466 ὤπτησάν τε | περιφραδέως || ἐρύσαντό τε πάντα.

d) Mit Gegenpause nach dem zweiten Versfuß:
E 533 ἦ καὶ ἀκόντισε | δουρὶ θοῶς, || βάλε δὲ πρόμον ἄνδρα.

e) Mit aufschwellender Modulation der zweiten Hebung:

A 33 ὣς ἔφατ', ἔδδεισεν δ' ὁ γέρων ‖ καὶ ἐπείθετο μύθῳ.

(Das längere Vibrieren auf dem δ gibt, wie häufig, das Bild des zitternden Greises. Vgl. A 406 mit Bukolika.)

X 76 τοῦτο δὴ οἴκτιστον πέλεται ‖ δειλοῖσι βροτοῖσι.

Anmerkung: Auch Verse ohne Gegenzäsur kommen vor, wie

E 501 κρίνῃ ἐπειγομένων ἀνέμων ‖ καρπόν τε καὶ ἄχνας.

Dagegen weisen zusammengesetzte Wörter die Trithemimeres nicht ohne kräftige Wirkung in der Kommissur auf, wie in

B 14 οὐ χρὴ παν- | νύχιον εὕδειν ‖ βουληφόρον ἄνδρα.

B 357 εἰ δέ τις ἐκ- | πάγλως ἐθέλει ‖ οἶκόνδε νέεσθαι.

IV. Bukolika.

a) (Reguläre Form mit Trithemimeres als Gegenzäsur):

A 64 ὅς κ' εἴποι, | ὅτι τόσσον ἐχώσατο ‖ Φοῖβος Ἀπόλλων.

A 74 ὦ Ἀχιλεῦ, | κέλεαί με, διίφιλε, ‖ μυθήσασθαι.

b) Mit kleiner Gegenpause nach dem ersten Versfuß:

A 202 τίπτ' αὖτ', | αἰγιόχοιο Διὸς τέκος, ‖ εἰλήλουθας·

c) Mit Gegenpause nach dem zweiten Trochäus:

Θ 393 αὐτόμαται δὲ | πύλαι μύκον Οὐρανοῦ, ‖ ἃς ἔχον Ὧραι.

d) Mit Gegenpause nach dem zweiten Versfuß:

α 1 ἄνδρα μοι ἔννεπε, ‖ Μοῦσα, πολύτροπον, ‖ ὃς μάλα πολλά

H 238 οἷδ' ἐπὶ δεξιά, | οἷδ' ἐπ' ἀριστερὰ ‖ νωμῆσαι βῶν.

e) Mit aufschwellender Modulation der zweiten Hebung:

A 149 ὤμοι, ἀναιδείην ἐπιειμένε, ‖ κερδαλεόφρον

B 222 ὀξέα κέκληγὼς λέγ' ὀνείδεα. ‖ τῷ δ' ἀρ' Ἀχαιοί

(Der keifende Thersites!).

Anmerkung: Auch hier kommen vereinzelte Verse ohne Gegenzäsur, gewöhnlich von reinem daktylischen Rhythmus vor, der die Hast und Eile malt, wie in

β 97 μίμνετ' ἐπειγόμενοι τὸν ἐμὸν γάμον, ‖ εἰς ὅ κε φᾶρος ,

und auch hier dürfte oft genug die Trithemimeres wirkungsvoll in die Fuge zusammengesetzter Wörter treten, wie in

B 361 οὔ τοι ἀπό- | βλητον ἔπος ἔσσεται, ‖ ὅττι κεν εἴπω

E 751 ἠμὲν ἀνα- | κλῖναι πυκινὸν νέφος ‖ ἠδ' ἐπιθεῖναι.

Übersetzung von Ilias A 1—151.*)

Singe den Groll, o Muse, des Peleiaden Achilleus,
Unheilvoll, der tausendfach Wehgeschick schuf den Achäern,
Manches Herz voll trotziger Kraft dem Hades hinabwarf,
Helden so viel, und die Leiber zur Beute machte den Hunden,
Geiern machte zum Fraß, den Willen des Zeus zu vollenden,

*) Die Übersetzung ist — was ja nicht durchaus notwendig ist — möglichst der metrischen Gestalt der Verse des Originals angeschlossen, doch ist bei manchen Versen (50, 53, 54, 68, 73 u. a.), um gezwungene Wendungen zu vermeiden, die Bukolika anderweitig ersetzt. Auch weiterhin ist einigemal (92, 109 u. a.) statt Mittelzäsur die lebendigere Hephthemimeres gewählt.

Seit zuerst die Helden der feindliche Hader entzweite
Atreus' Sohn, den Gebieter des Volks, und den edlen Achilleus.
Doch von den Göttern wer war's? Wer trieb zum entfesselten Streite?
Letos Sohn und des Zeus. Denn grollend dem Herrscher der Mannen
Schlug er mit Pest das achäische Heer, hin sanken die Völker,
Weil er den Chryses schmählich von dannen wies, Phöbus' Priester,
Atreus' Sohn. Denn der kam zu den schnellen Schiffen der Griechen,
Lösen wollt' er die Tochter und brachte unendliche Buße,
Kränze hielt er in Händen des Fernhintreffers Apollon
Auf dem vergoldeten Stabe, und alle Achäer beschwor er,
Doch die Atriden vor allen die zwei, die Ordner der Mannen:
„Atreus' Söhn', und ihr andern, ihr schönbeschienten Achäer,
Gäben die Götter doch euch, die die himmlischen Burgen bewohnen,
Sturm und Sieg über Priamos' Reich und glückliche Heimkehr;
Doch um mein Töchterchen flehe ich euch; nehmt gnädig die Buße,
Scheuend des Höchsten Sohn, den Fernhintreffer Apollon."
Da nun redeten gütlich und baten die andern Achäer
Alle, zu scheuen den Greis, die stattliche Buße zu nehmen.
Doch nicht Atreus' trotzigem Heldensohn deuchte es billig,
Zürnend wies er ihn ab und sprach das erschreckende Machtwort:
„Daß ich dich, Greis, bei den Schiffen nie mehr den hohlen erblicke,
Weder wenn jetzt du weilst noch je dich wieder hierhertrollst,
Daß ohne Nutz nicht sei dir Stab wie Binde des Gottes.
Die da lös' ich dir nicht; viel eher beschleicht sie das Alter
Drüben bei uns im stattlichen Prunkpalast, ferne der Heimat,
Wo sie den Webstuhl besorgt und mit mir teilet das Lager.
Fort, und reize mich nicht, daß unbeschädigt du heimkehrst!"
Sprach's, es erzitterte bebend der Greis und gehorchte dem Worte,
Schritt bekümmert zum Strande der allumbrausenden Meerflut,
Flehte darauf in einsamem Schmerz inbrünstig zum Gotte,
Seinem Gebieter Apollon, der lockigen Leto Entsproßnem:
„Höre mich, treffender Gott, der Chrysa du liebend umwandelst,
Kylla, den köstlichen Sitz, und Tenedos waltend du schirmest;
Smintheus, wenn ich dir je einen wohligen Altar bereitet,
Oder wenn je ich dir von Rindern oder von Ziegen
Triefende Schenkel verbrannt, so stille mir dieses Verlangen:
Büßen sollen die Griechen mein Herzeleid, trifft sie dein Pfeilschuß."!
Sprach's mit flehendem Laut, ihn hörete Phöbus Apollon,
Schritt von der donnernden Höh' des Olympos, grollenden Herzens,
An der Schulter den Bogen und ringsumschlossenen Köcher.
Grausig klang vom Köcher das Erzgeklirr, als er so hinging,
Tönend auf Schritt und Tritt; er wandelte düsterer Nacht gleich.
Setzte sich dann von den Schiffen entfernt und schnellte den Pfeil ab;
Furchtbar klang das Geschwirr, das sausende Summen der Sehne.
Esel traf zuerst das Geschoß und flüchtige Hunde,

Dann auf sie selbst abzielend den Pfeil, den Bringer der Schmerzen,
Traf er; es flammten und leuchteten loh viel Scheiter der Toten.
Neun der Tage schon raffte der Tod von den Pfeilen des Gottes,
Doch am zehnten berief zum Rat die Mannen Achilleus;
Legt' es ihm doch die Göttin ins Herz, die strahlende Here;
Denn sie sorgt' um die Griechen, die sanken in jähem Verhängnis.
Als sie versammelt nun alle sich scharten in drängenden Reihen,
Da erhob sich inmitten und sprach der schnelle Achilleus:
„Atreus' Sohn, nun fürcht' ich, wir werden in schmählicher Rückfahrt
Heimwärts suchen den Weg, ob dem Tod wir dem grausen entfliehen,
Wenn so zugleich der Krieg uns verheert und die leidige Seuche.
Aber wohlan, leicht hilft wohl ein Seher uns, oder ein Priester
Oder ein Deuter des Traums, denn auch Träume sind himmlische Boten,
Kündend hier, was den Zorn uns verschuldete Phöbus Apollons,
Ob ein Gelübde wir schändlich gebrochen ihm, oder ein Opfer,
Oder ob er des Fettes vom Lamm und weidlichen Ziegen
Frohgenießend, voll Huld uns löst von dem schrecklichen Unheil."
Also sprach er und setzte sich hin, und jetzo erhob sich
Kalchas, des Thestor Sohn, von den Vogelschauern der beste,
Der da wußte, was ist, was werden wird, und was gewesen,
Und die Schiffe der Griechen hierhergeführt, her nach Troja
Durch hellsehende Kraft, die verliehen ihm Phöbus Apollon.
Dieser nahm wohlmeinend das Wort und redete also:
„Peleus' Sohn, nun treibst du mich, Edelster, laut zu künden
Phöbus' strafenden Groll, des fernhintreffenden Herrschers.
Wohl, so enthüll' ich es euch, du aber erwäg' es und schwöre,
Daß du redlich bereit, mir mit Wort und Händen zu helfen.
Denn ein Mann, ich fürchte, wird zornig sein, der da gewaltig
Über Argiver gebeut, und dem die Achäer gehorchen.
Mächtiger ist ja der König, der zürnt geringerem Manne;
Und wenn er wirklich den Groll auch augenblicklich hinabschlingt,
Frißt es ihm doch am Herzen auch fürderhin, ob er es ausführt,
Was ihn gereizt schon längst. Du sage mir, ob du mir beistehst."
Ihm entgegnete offenen Blicks der schnelle Achilleus:
„Ungescheut sprich es aus, das Wort der erleuchteten Weisheit.
Wahrlich nicht, bei Apollo dem himmlischen, den du doch, Kalchas,
Anflehst, wenn du uns Wink und Rat von den Göttern verkündest,
Niemand, lebe noch ich mit sehenden Augen auf Erden,
Wird bei den hohlen Schiffen dir ungebührlich Gewalt tun
Von den Achäern gesamt, und wenn Agamemnon du nenntest,
Der weitaus sich der größten Gewalt rühmt unter Achäern."
Nun entgegnete fest und voll Mut der treffliche Seher:
„Nicht ein Gelübde ward schmählich gebrochen ihm oder ein Opfer,
Nur ob des Priesters zürnt er, den schwer gekränkt Agamemnon,
Dem er nicht gab die Tochter noch Buße zu nehmen gewillt war.

Deshalb hat Leid gesendet der Rachegott, Leid wird er senden.
Und nicht eher erlöst er das Volk vom grausen Verderben,
Bis man willig dem Vater das liebliche Mägdelein heimschickt,
Frei von Buß' und Entgelt, dem Gotte ein feierlich Opfer
Weiht; dann wäre gewiß die göttliche Sühne vollendet."
Also sprach er und setzte sich hin; und auf aus den Reihen
Stand der Atridenheld, der mächtige Fürst Agamemnon,
Grimmigen Sinns; von tobendem Zorn schwer wogte die Brust ihm,
Furchtbar glühte sein Aug', wie brennend in loderndem Feuer.
Erst gegen Kalchas wandt' er sich rauh mit zürnenden Blicken:
„Unglücksseher, nie sagtest du wahr, was irgend ersprießlich,
Immer ist es dir recht, von leidigen Dingen zu reden,
Niemals sprachst du ein dienliches Wort oder hast es vollendet.
So nun bringst du auf höheren Wink die neuste Enthüllung,
Daß deswegen allein der Fernhintreffer uns heimsucht,
Weil für des Chryses' lockiges Mägdelein würdige Buße
Ich bisher noch verschmäht, da ich viel lieber im Hause
Sie zu behalten gewillt. Nicht teurer ist mir Klytämnestra,
Mein rechtmäßiges Weib, da ihr nimmer das Mägdelein nachsteht,
Nicht an Wuchs und Gestalt, an Witz nicht oder an Werken.
Aber auch so sei gerne sie heimgeschickt, wenn dies so besser;
Lieber ja will ich, daß heil meine Scharen sind als ihr Verderben.
Doch nun rüstet mir gleich ein Ersatzgeschenk, daß nicht allein so
Von den Achäern ich leer und entblößt, da es nimmer sich ziemet.
Denn ihr alle ja seht, daß Verlust mich trifft meines Anteils."
Ihm entgegnete drauf der rüstige, edle Achilleus:
„Mächtiger Atreussohn, nach Besitze trachtend wie keiner,
Sag' doch, woher beschaffen Ersatz die beherzten Achäer?
Denn nicht wissen gemeinsames Gut sie sonstwo gelagert,
Und was geraubt aus den Städten, ist längst verteilt an die Griechen,
Und nicht ziemt es, dem Volk das Empfangene jetzt zu entreißen.
Aber so gib doch diese dem Gotte hin, und wir Achäer
Schaffen dir dreifache, vierfache Buße einst, gönnt uns der Höchste,
Troja, das wohl umschanzte, mit stürmender Hand zu verheeren."
Ihm entgegnete drauf und sprach Agamemnon, der Herrscher:
„Locke nicht so, wie edel du bist, gottähnlicher Recke,
Mich mit List, da du nimmer mich kirren wirst oder bereden.
Willst du, daß selbst du dich des Besitzes freust, während allein ich
Darbend sitze im Zelt, und soll ich das Meinige lassen?
Gut, laß Ersatz mir bieten das Volk, die beherzten Achäer,
Nach Gutdünken erhebend, so daß es im Werte sich gleiche;
Schaffen sie keinen Ersatz, so geh' ich und hole mir selber
Dein oder Aias' köstliches Beutestück, oder Odysseus';
Ja ich tu's; der macht böse Augen mir, dem ich's entreiße.
Doch dies mögen wir später noch besseren Rats überlegen,

Jetzt laßt das schwärzliche Schiff uns ziehn in die göttliche Meerflut,
Laßt mit Bedacht uns wählen die Ruderer, die Hekatombe
Bringen wir erst zu Schiff, dann das lieblichwangige Mägdlein
Gleich an Bord; ein Kluger im Rat sei sorglicher Lenker,
Aias vielleicht, Idomeneus auch, der edle Odysseus,
Oder Pelide du selbst, erschrecklichster unter den Menschen,
Daß du den Fern — hintreffer uns sänftigest, festlich ihm opfernd."
Nun mit finsterem Blick entgegnete ihm der Pelide:
„O du mit Un — verschämtheit Gewappneter, Stetsdichbereichrer,
Wie wohl möchte dir willig ein einziger Mann nur gehorchen,
Auch einen Weg nur zu gehn, geschweige mit Männern zu streiten?" etc.

Osterode a. Harz. Georg Strähler.

Kunstgeschichtliche Belehrungen und staatsbürgerliche Erziehung.

Im Augustheft des 9. Jahrganges dieser Monatschrift hat Direktor H. Bernhardt vom Soester Gymnasium meiner Schrift „Die bildende Kunst in der höheren Schule" eine mir recht erfreuliche Besprechung gewidmet. In einigen Punkten weicht er von mir ab; da seine Hauptbedenken mir nicht zutreffend erscheinen und es sich um „brennende" Fragen handelt, muß ich mir eine Erwiderung gestatten. Bernhardt bezweifelt, daß berechtigt sei meine Befürchtung, die kunstgeschichtlichen Belehrungen in der höheren Schule würden von den nunmehr auf der Tagesordnung stehenden Belehrungen zwecks staatsbürgerlicher Erziehung verdrängt werden, „denn die Erfüllung dieser Forderung (der Erziehung zum Staatsbürger) ergibt sich ohne weiteres aus der Befolgung der methodischen Bemerkungen zu der Geschichte in den Lehrplänen von 1901". Sehr richtig, auch von mir in der genannten Schrift (S. 32) ausgesprochen „ich muß annehmen, daß auf vielen Anstalten der Geschichtsunterricht noch nicht diejenige Vertiefung gefunden hat, die er nach dem Geiste der Lehrpläne von 1901 gefunden haben müßte. . . . . Ein junger Mensch, vor dem während dreier Jahre seinem Verständnis entsprechend staatsbürgerliche Fragen erörtert worden sind, wie sie die Verfassungs- und Wirtschaftsgeschichte der Griechen, der Römer, des Mittelalters und der Neuzeit in schönster Auslese vorführt, er ist für diese Dinge ausgiebig vorbereitet, er kann in den bezüglichen Begriffen denken . . ." Nun sind jene methodischen Bemerkungen schon seit zehn Jahren in Geltung, trotzdem ertönt seit zwei Jahren an allen Enden der Ruf, die staatsbürgerliche Erziehung des deutschen Volkes, insbesondere der Gebildeten, sei vernachlässigt und die höhere Schule sei mit schuld daran. Das wurde besonders nachdrücklich betont auf einer Versammlung, die im Dezember 1908 in Düsseldorf eigens zur Besprechung dieser Frage einberufen und von zahlreichen angesehenen Vertretern der verschiedensten Stände und Berufe besucht war. Nach dem Urteile der *vox populi* haben also jene Bemerkungen nach dieser Richtung hin wenig oder gar keine Früchte gezeitigt, sie würden auch aller Wahrscheinlich-

keit nach weiter fruchtlos geblieben sein, wenn nicht die *vox populi* gebieterisch die Forderung erhoben hätte, welche in anderer Fassung von den neuen Lehrplänen schon vor zehn Jahren erhoben wurde. Die *vox populi* verlangt, daß zur Erweckung und Belebung des staatsbürgerlichen Sinnes in den höheren Schulen etwas geschehe, was bisher unterlassen wurde, jene Düsseldorfer Versammlung beschloß eine Eingabe an den Herrn Reichskanzler und sämtliche Minister zu machen, in der ein geordneter Unterricht in der Bürgerkunde an höheren und mittleren Schulen verlangt wird. Der Herr Reichskanzler (Fürst Bülow) erwiderte bald nachher, daß er eine Prüfung der Frage veranlaßt habe und vor kurzem hat dann auch der Herr Kultusminister die bekannte, jene Frage betreffende Umfrage gehalten. Es soll also ein neues Ideal in die höhere Schule eingeführt, oder mindestens ein schon bestehendes kräftiger gepflegt werden — für die eine Schule gilt dieses, für die andere jenes. Liegt da nicht die Gefahr nahe, daß das alte, an manchen Schulen noch keineswegs erfüllte Ideal „allmählich vor dem neuen um so mehr in Vergessenheit gerate, als hier die realen Mächte des Lebens in Erscheinung treten, welche die idealen stets — richtiger wäre gewesen „meistens" — in den Hintergrund drängen"? Diese Worte schrieb ich vor zwei Jahren, meine seitherigen Beobachtungen zeigen mir nicht, daß diese Befürchtung unbegründet war. Diese Befürchtung hat den letzten Anstoß zu meiner Schrift gegeben, von ihr beseelt habe ich auch die Forderung eines kunstgeschichtlichen Examens erhoben, gegen die sich Bernhardt in einer Weise wendet, die mir unberechtigt erscheint, da sie zum Teil auf Mißverständnis beruht. „Ich verstehe die Schärfe nicht, heißt es (S. 45), mit der sich der Verfasser (S. 13 f.) gegen die Behandlung kunsthistorischer Stoffe in einem anderen, als den Geschichtsunterricht wendet, ein Urteil, das er allerdings an einer späteren Stelle etwas modifiziert, oder will er es dem Lehrer des Griechischen ganz verbieten, z. B. bei der Homer-Lektüre Prellers Odysseelandschaften zur Verdeutlichung der homerischen Schilderungen heranzuziehen, dem deutschen, bei der Lektüre der Nibelungen die gewaltigen Reckengestalten, wie sie Cornelius gezeichnet hat, vorzuführen" usw. An der betr. Stelle (S. 13 f.) sage ich mit k e i n e m W o r t e, daß kunstgeschichtliche Belehrungen ausschließlich Sache des Geschichtslehrers sei, ich wende mich nur gegen die verworrenen Vorschläge, welche die Verhandlungen der Konferenz sächsischer Direktoren von 1907 bringen, über die ein feinsinniger Mann urteilte, daß sie zu einem wahren Knotenpunkte schiefer Auffassungen zusammengelaufen seien. Wenn ich aber S. 34 sage: „Ich nehme also die systematischen kunstgeschichtlichen Belehrungen für den Geschichtslehrer in Anspruch, wenn wirklich Berufene den Geschichtslehrer gelegentlich im fremdsprachlichen und besonders im deutschen Unterricht unterstützen, u m s o b e s s e r", so ist die Frage, ob ich anderen Lehrern jene Belehrungen „ganz" verbieten wolle, doch schon in einer Weise beantwortet, daß sie überflüssig war. Daß ich jene Belehrungen nicht engherzig nur dem Geschichtslehrer vorbehalte, beweist auch meine Bemerkung auf derselben Seite (13), auf der Bernhardt meinen gegenteiligen Standpunkt dargelegt findet. „Die Freiheit, die Schoenhals hier (in diesen Belehrungen) für jeden Berufenen fordert, s e i u n v e r k ü m m e r t." Dann aber heißt es weiter: „Sicherheit aber soll dafür geschaffen werden, daß dieses köstliche Bildungselement der Freiheit des Zufalles entrissen und allen

höheren Schulen zugeführt werde." Diese Sicherheit sehe ich nur in der Einführung eines kunstgeschichtlichen Examens.

Ich habe mit Bernhardt die Überzeugung, daß die Mehrzahl der Geschichtsbeflissenen auch ohne Hinblick auf eine spätere Prüfung sich bemüht, die Kunst der Völker, deren Geschichte an den höheren Schulen gelehrt wird, in ihren Haupterscheinungen kennen zu lernen. Wie steht es aber an den höheren Schulen, an denen die Minderheit der Geschichtslehrer unterrichtet, die auf der Hochschule von jenem edlen Drange nicht beseelt waren und demgemäß die Kunst völlig vernachlässigten? Nach den Erfahrungen, die ich vor Abfassung meiner Schrift seit einer Reihe von Jahren bei den verschiedensten Anlässen, besonders auch auf Studienreisen und Kongressen, an manchen Orten gemacht, war jene Minderheit und jene Zahl der Schulen, an denen nennenswerte kunstgeschichtliche Belehrungen überhaupt nicht erteilt wurden, nicht ganz klein. Hervorheben möchte ich besonders die Klagen, die ich auf den Tagen für Denkmalpflege von hervorragenden Männern verschiedener Lebensstellung gehört. Ohne jene Erfahrungen hätte ich nicht zur Feder gegriffen. Welches würde wohl bezüglich dieses Punktes das Ergebnis einer Statistik sein, einer Statistik, die aber nicht auf Umfrage bei den Anstaltsleitern, sondern auf der Prüfung kundiger Männer in jeder Provinz beruhte??

Auch meine skeptische Auffassung über den Wert archäologischer Kurse, die ich schon vor langen Jahren dem Herren Geheimrat Prof. Dr. Loeschke in Bonn, dem Herrn Prof. Dr. v. Bissing und dem allzu früh verstorbenen großen Furtwaengler in München mündlich darlegte, sie ist nicht etwa der Ausdruck einer Neigung, geringschätzend von anderen zu denken, sondern nur das Ergebnis von Erfahrungen, die ich bei manchen Gelegenheiten in diesem Punkte gemacht. Daß ich mit diesen Erfahrungen nicht vereinzelt dastehe, beweisen auch die Ausführungen der Männer, die ich S. 12 angeführt habe. Es ist ja möglich, daß hier in den letzten Jahren eine Besserung eintrat.

Ich wiederhole dann hier noch einmal, was auch Bernhardt zugibt, daß die archäologischen Kurse, selbst wenn sie ihren Zweck erfüllten, für die kunstwissenschaftliche Bildung der Oberlehrer nicht ausreichen, da heute auch Belehrungen über mittelalterliche und die spätere Kunst von allen Berufenen mit Recht gefordert werden.

Trotz einiger unerfreulicher Beobachtungen, die ja keinem erspart bleiben, der mehr als 25 Jahre im Amte ist, bin ich heute noch der Überzeugung, daß der deutsche Oberlehrer in der Regel von idealer Gesinnung erfüllt ist, also das Pflichtmäßige und Gute seiner selbst wegen erfüllt. Allein, wer kennt nicht die wohltätige Wirkung eines sanften Zwanges auch auf Menschen idealer Geistesrichtung? Wer macht hier eine Ausnahme von dem *nil humani a me alienum puto?* Gut! Die Mehrzahl der Geschichtsbeflissenen macht auf der Hochschule kunstgeschichtliche Studien ohne Rücksicht auf ein künftiges Examen. Für diese, also für die Mehrzahl, bringt jenes Examen keinen Schrecken, da sie sich ja nur über Kenntnisse und Fähigkeiten auszuweisen brauchen, welche sie sich angeeignet haben. Von den übrigen, welche die Kunst nicht pflegten, da kein Examenszwang vorliegt — unter diesen auch viele, weil sie auf der Schule keinerlei kunstgeschichtliche An-

regungen empfangen — ist auch die Mehrzahl idealer Gesinnung, es bedarf für diese nur eines sanften Zwanges, damit sie sich der Kunst befleißigen. Der Rest aber, der überhaupt für das Examen nur um des Examens willen paukt, er wird freilich auch bei Examenszwang nie ein inneres Verhältnis zur Kunst gewinnen, er würde durch etwaige kunstgeschichtliche Belehrungen die Herzen der Schüler ebenso wenig erwärmen, wie er sie mit seinem sonstigen Unterricht erwärmt. Solche Schädlinge in den Reihen der Oberlehrer sind nicht zu berücksichtigen, für die andern wird eine auch nach Bernhardts Auffassung selbstverständliche Sache gesetzlich festgelegt.

Daß sich in einem allgemeinen geschichtlichen Examen eine kunstgeschichtliche Prüfung ohne Mehrbelastung der Prüflinge einfügen läßt, weiß ich aus dem Abiturientenexamen. Im Rahmen eines gut geleiteten geschichtlichen Staatsexamens müßten diese Schwierigkeiten weit geringer sein, da der Kandidat während des akademischen Studiums in ganz anderer Weise Gelegenheit hatte, in das Kunstleben der Völker einzudringen, wie der Gymnasiast, der in den meisten Fällen an Abbildungen seine ersten Übungen gemacht. Dieses sog. Examen müßte ausschließlich darin bestehen, daß der Kandidat an der Hand von Nachbildungen zeigt, er habe sich ein Verständnis der wichtigsten Erscheinungen des Kunstlebens der Völker angeeignet, welche in der höheren Schule für die Entwicklung der Kunst in Betracht kommen. Keinerlei Belastung des Gedächtnisses durch biographischen Stoff oder Jahreszahlen, Zeitangaben nur nach Perioden, deren Kenntnis man bei jedem Gebildeten voraussetzt.

Mit meinem Begriff von „Geschichte" ist die Entwicklung des Kunstlebens ebenso eng verbunden, wie die Entwicklung des Verfassungs- und Wirtschaftslebens, des Kriegswesens und der politischen Verhältnisse. Es ist ja die Frage angeregt, ob nicht die bisherige Praxis des Staatsexamens der Oberlehrer einer Nachprüfung und wesentlichen Änderung bedürfe. Die des geschichtlichen sicher, wenn ich recht unterrichtet bin. Auch heute soll es noch möglich sein, daß derselbe Herr, welcher bei Professor A die volle Fakultas in der Geschichte gewinnt, sich bei Professor B mit der Fakultas für die unteren Klassen begnügen müßte, obschon beide Professoren dieselbe Geschichtsperiode vertreten. Auch in der jüngsten Zeit, das weiß ich aus Erfahrung, war es noch möglich, daß ein Herr die volle Fakultas in der Geschichte gewann, der jeglicher Kenntnis von Verfassungs- und Wirtschaftsgeschichte entbehrte, da er keinerlei derartige Studien gemacht, trotz der Prüfungsordnung vom 2. Febr. 1887, die jene Kenntnisse verlangt. So leistet die jetzige Praxis des geschichtlichen Staatsexamens nicht nur keinerlei Gewähr dafür, daß der Kandidat von dem Kunstleben der Völker ein Verständnis hat, sie bürgt auch nicht dafür, daß er sich die staatswissenschaftlichen Kenntnisse angeeignet hat, ohne die ein auch von staatsbürgerlichen Gesichtspunkten geleiteter Geschichtsunterricht nicht möglich ist.

Düren. August Schoop.

Die Stellung des Zeichenunterrichts an unseren höheren Schulen.*)

Die Frage nach der Stellung, die einem Unterrichtsfach und seinen Vertretern zukommt, wird meist von den Fachleuten aufgeworfen und beantwortet; und diese Antwort des Interessierten fällt dann — mit dem guten Recht alles Lebendigen, das sich durchsetzen will — leicht etwas einseitig und weitgehend aus. Mit einigem Recht darf daher im folgenden der Versuch gemacht werden, von einem neutralen Standpunkt aus zu fragen: hat der Zeichenunterricht an unsern höhern Schulen zurzeit die richtige Stellung?

Wenn ich nicht sehr irre, ist er in der Praxis noch fast durchweg eine Art Eigenkörper, fast Fremdkörper in der Schule; er ist nicht nur ein Nebenfach, ohne Hausarbeit, ohne Einfluß auf die Versetzung, sondern steht als „technisches Fach" in einem gewissen Gegensatz zu den wissenschaftlichen, den allgemeinbildenden Fächern; er hat einen eigenen Vertreter, von ganz anderer Vorbildung als sie die Oberlehrer haben, der ohne Zusammenhang mit jenen, für sich allein oder, an großen Realschulen, mit noch einem Fachkollegen zusammen, seine Schüler nach eigenen Daseinsgesetzen entwickelt. Das Zeichnen selbst ist für die Mehrzahl der Oberlehrer eine Sache, die zwar ganz schön, aber nur wenigen Begnadeten zugänglich sei; am Gymnasium ist es daher in den Jahren, da aus dem Knaben der Mann wird, nur fakultativ, und ich weiß, daß noch vor etwa 10 Jahren in einer der berühmten alten Gelehrtenschulen Norddeutschlands sich nur ein einziger Primaner dafür meldete und der Unterricht daher nicht eingerichtet wurde; an den Realanstalten nimmt es mit je zwei Pflichtstunden von V (bei uns in Lübeck von VI) an bis O I zwar einen breiteren Raum ein, aber im ganzen steht es ebenso isoliert da wie im Gymnasium; als etwas Besonderes pflegte uns als Probekandidaten der Zeichenlehrer am Altonaer Realgymnasium zu erzählen, daß er einmal mit seiner Fünf im Zeichnen einem schwachen Abiturienten den letzten Stoß gegeben habe.

Unsere höhere Schule spiegelt damit faktisch — denn die Lehrpläne und noch mehr wohl die Wünsche der Regierung sind weiter fortgeschritten — den Zustand des deutschen Geisteslebens bis in die achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts wider. Denn man darf mit Recht die zweite Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts, insonderheit in Deutschland, als ein Heroenzeitalter der Wissenschaft bezeichnen; und bei der Einseitigkeit, ohne die Heldenzeiten einmal nicht sind, trat die Kunst in diesen Jahren stark zurück.

Am wenigsten noch die der Poesie; am Eingang des Jahrhunderts war die Dichtkunst zu einer Blüte gediehen, wie seit 600 Jahren nicht, und in seinem Verlauf hatte eine neue poetische Kunstform sich die Herrschaft erworben, die Kunstform für die Menschheit, in der jeder lesen kann und still für sich liest: der Roman, die Novelle und ihre Verwandten. Der Poesie konnte sich daher auch die Schule

---

*) Zu dem Aufsatze sei bemerkt, daß die neue Prüfungsordnung für das höhere Lehramt in Bayern, die auch eine Prüfung im Zeichnen und Modellieren vorsieht (nach dem Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand, No. 37, 5. Oktober 1910), den Vorständen der Standesvereine zur Einsichtnahme und gutachtlichen Äußerung zugestellt worden ist. Mtth.

des wissenschaftlichen Jahrhunderts nicht verschließen; aber sie nahm sie doch nur als Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung auf: die Poesie der antiken, später der lebenden fremden Sprachen behandelte sie wesentlich vom philologischen Standpunkt aus, die des eigenen Volkes vom literar-historischen oder ästhetisch-technischen; ja in der Poesie selbst war dieser Zug zur wissenschaftlichen Weltauffassung schließlich zu spüren: im historischen Roman der Scheffel, Freytag, Ebers, im Naturalismus der Nachfolger Zolas, in der Butzenscheibenlyrik wie in der Schauspielkunst der Meininger. Von der Kunst der Form und Farbe etwas zu verstehen, gehörte überhaupt nicht zur „höheren Bildung".

Wer offenen Auges heute unser Deutschland durchwandert, muß sehen, daß unsere Kultur nicht mehr diesen rein wissenschaftlichen Charakter trägt, und wer etwas von dem lebendigen Geist der Geschichte erfaßt hat, kann sich darüber nicht wundern; Heldenzeitalter sind ihrer Natur nach nicht nur einseitig, sondern von kurzer Dauer. Als ein Protest gegen die ausschließliche Pflege der Gescheutigkeit, als ein Heroldsruf einer neuen Zeit erscholl vor zwanzig Jahren die Stimme des wunderlichen und doch so tiefblickenden Rembrandt-Deutschen und rief all die Kräfte wach, die im stillen heranwuchsen; zehn Jahre später hatte keine Zeitschrift so viel praktischen Einfluß auf das große gebildete Publikum wie der Kunstwart; und heute bilden statt der literarischen Kritik bildende Kunst und Kunstgewerbe zum großen Teil den Gegenstand der besseren Tischunterhaltung in unsern Gesellschaften. Der Häuser werden weniger, wo auf die gediegensten wissenschaftlichen und literarisch-kritischen Gespräche die jammervollsten Öldrucke, Gipsfiguren, Photographien herabsahen, von den unecht-protzigen Möbeln in irgend einem „Stil" nicht zu reden; der Menschen wurden mehr, die es verstehen, wenn man von der Gefahr einer gelehrten Barbarei für unsere Kultur spricht; die glauben, daß man ganz ungelehrt und sehr gebildet sein kann. Gerade in den eigentlichen Gebilden der Neuzeit, in den großen Städten, nahmen eine Anzahl Männer mit Begeisterung die Aufgabe auf, echte Kunst aller Art in die weitesten Kreise des Volkes zu tragen; Erziehung zur Kunst wurde ein Bannerspruch oder ein Schlagwort, je nach dem Wert dessen, der sich ihr widmete. Und so können wir sagen: die deutsche Kultur von heute und morgen trägt nicht mehr den einseitig wissenschaftlichen Charakter wie die des neunzehnten Jahrhunderts; in ihr spielt die Kunst eine wichtige Rolle.

Ein Teil dieser Erscheinung ist es nun, daß neben der Kunst des Wortes auch die des Auges größere Bedeutung gewann; und damit wurde in immer weiteren und stärkeren Kreisen verlangt, daß unsere Jugend erzogen werde zu einem feineren Empfinden für Linien und Form und Farbe; erkannte man immermehr, welche Kräfte gegen Materialismus und Gemeinheit frei werden, wo der künstlerische Sinn, und gerade auch der Sinn für bildende Kunst, geweckt ist.

Die Schule wird immer nur in gewissen Grenzen diese Forderung erfüllen können; ihr Hauptfeld wird immer die wissenschaftliche Erkenntnis bleiben, allein schon deshalb, weil sie ihrem Wesen nach eine gleichmäßige Arbeit an einer größeren Masse ist, die Begriffe und Werturteile der Menschen aber um so weiter auseinandergehen, je mehr wir uns von der Wissenschaft zur Kunst bewegen; die allgemeinste Übereinstimmung wird sich immer über das Einmaleins ergeben.

Aber etwas mehr als die Schule, auch die höhere Schule, der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts für die Kunst tat, will unser Volk doch haben; ja es scheint mir, als ob bei dem Kampf, der unter der Flagge: alte oder neue Sprachen? Gymnasium oder Realschule? so heftig getobt hat, oft genug die geheime Sehnsucht nach mehr Schönheit, mehr Können, mehr Kunst statt des alleinigen Strebens nach Wahrheit, nach Kenntnissen, nach Wissen es war, die, ihnen selbst unbewußt, die Streiter erfüllte. Und so wird man sagen dürfen: Im Rahmen ihrer Möglichkeiten wird unsere höhere Schule mehr, erheblich mehr als bis jetzt Verständnis und Fähigkeiten für das ausbilden müssen, was einen bedeutsamen Inhalt unserer werdenden Kultur ausmacht: für die bildende Kunst. Weiter aber in der Praxis: Voraussetzungslos eine neue Schule schaffen, wie es, auch auf den Kunsterziehungstagen, von Wohlmeinenden geträumt wird, kann niemand wollen, der nicht nur klagen und fordern, sondern Lebensfähiges bilden will; wir müssen an das Vorhandene anknüpfen. Das ist in diesem Falle der Zeichenunterricht; was können wir tun, um ihm die richtige Stellung an unserer höheren Schule zu geben?

Der beliebteste Vorschlag zur Hebung eines Faches ist Vermehrung der Stundenzahl. Diesen Weg sind die Lehrpläne für die bayrischen Oberrealschulen gegangen, auf Kosten der fremden Sprachen; sie haben in VI 3, von V bis U III je 4, von O III bis U I je 2, in O I 3 Stunden Freihandzeichnen. Aber an diesen Weg ist in der Praxis für Norddeutschland wohl nicht so bald zu denken; das Dringendste wäre, daß in Sexta durch 2 Stunden Zeichnen die Brücke zu dem geschlagen würde, was unaufhaltsam in die ersten Schuljahre der Volksschule und also schließlich auch der Vorschule eindringt. Ferner wird das Gymnasium sich, will es auf die Fühlung mit einem wesentlichen Bestandteil unserer Kultur nicht verzichten, doch wohl entschließen müssen, durch Ausbildung von Auge und Hand das Gleichgewicht der Kräfte herzustellen, das bei seinen Schülern besonders gefährdet ist; und es könnte obligatorisches Zeichnen bis Oberprima sehr wohl in den Dienst des Wiederaufbaus unserer alten Gelehrtenschule gestellt werden, ohne den ihre Tage, nach der Ansicht ihrer besten Vertreter, gezählt sind; die Antike auch von dieser Seite her erfassen, würde ihre Lebenskraft für unsere Zeit erhöhen heißen.

Wichtiger als eine äußere Ausdehnung ist zunächst noch, daß die innere Umwandlung des Zeichenunterrichts weiter geht, wie sie in den 15 letzten Jahren sich mit einer Schnelligkeit durchgesetzt hat, die wir sonst im Schulwesen nicht gewohnt sind: in der Art, wie er heute betrieben wird, ist er eben kein mechanisch technischer Unterricht mehr, sondern etwas vom höchsten geistigen und allgemein bildenden Wert: eine Erziehung zum Sehen durch eigenes Gestalten. Hinzu kommt, im engsten Zusammenhang damit, eine Erziehung zum Kunstverständnis; nicht eine Kunstgeschichte, die dann doch wieder nur die wissenschaftliche Betrachtung auf das Gebiet der Kunst überträgt, sondern ein geschmackvolles und taktsicheres Erwecken und Bilden der Organe für künstlerisches Fühlen, wie es z. B. Lichtwark in seinen Führungen im Hamburger Museum oder der Kunstwart in seinen Meisterbildern verstanden. Neben dem, was die Wände der Schule und die Sammlung für den Zeichenunterricht hoffentlich bieten, kann diese Arbeit sehr stark durch die Schülerbibliothek unterstützt werden; wir haben an unserer

Schule sehr gute Erfahrungen damit gemacht, daß unser Zeichenlehrer es selbst übernimmt, ihren Bestand, namentlich an Monographien über einzelne Künstler, an den rechten Mann zu bringen.

Schwerer ist schon ein weiteres: den Geist, der jeden rechten Zeichenlehrer erfüllt, auch in die anderen Fächer eindringen zu lassen: den Geist der Anschauung und des Gestaltens. Anfänge dazu sehen wir vielerorten auch in den höheren Schulen, von Wetekamps Arbeitsart im ersten Schuljahr an bis in die obersten Klassen; es wird in unsern Geographiestunden und Naturgeschichtsstunden viel mehr gezeichnet und geformt als früher, in der Mathematik gezeichnet, in Karton und Draht dargestellt; ebendahin gehört in weiterem Sinne die Handfertigkeit des Tischlerns, der Metall- und Glasarbeit, die Gründung des physikalischen Unterrichts auf Schülerübungen. Ganz besonders wertvoll ist es in diesem Sinne, wenn die einzelnen Fachlehrer und der Zeichenlehrer zusammen arbeiten; wir haben in der Geographie beim Formen und Zeichnen viel von ihm gelernt, und insbesondere hat uns zusammengeführt die Arbeit an den illustrierten Aufsätzen: wir lassen in den oberen Klassen jährlich einen Aufsatz machen, dessen Thema mit dem Zeichenlehrer zusammen gestellt wird — z. B. über romanische oder gotische Baukunst an unsern Häusern und Kirchen, über Giebel oder Türen unserer alten Häuser, über den lübeckischen Holzhandel; unter Anleitung des Zeichenlehrers werden die Zeichnungen gemacht und das Ganze in ein Heft eingetragen, dessen Umschlag die Schüler selbst entwerfen. Der Vorteil solcher Arbeit ist nicht nur, daß die Schüler einmal ein Ganzes künstlerisch zu gestalten lernen — er liegt vor allem auch darin, daß Oberlehrer und Zeichenlehrer in gemeinsamer Arbeit sich näherkommen.*)

All dieses Bemühen um Aufnahme der bildenden Kunst in die höhere Schule wird aber als Folge wie auch wieder als Voraussetzung haben, daß das Zeichnen auch äußerlich eine entsprechende Stellung im Gesamtorganismus der Schule erhält. Dazu allein schon wäre es wesentlich, daß der Zeichenlehrer das Recht erhält, ebensogut Hausaufgaben zu stellen, wie ein anderer Lehrer, der über die gleiche Stundenzahl verfügt; und zwar nicht, weil es ihm Ansehen gibt, sondern weil es gerade beim Zeichnen möglich ist, durch die Hausaufgabe das Leben des Jungen in der Schule mit dem draußen zu verknüpfen; weil er nur dadurch — wir fordern in gewissen Zeiträumen eine Skizze — lernt, das intensive Sehen zur wirklichen Lebensgewohnheit zu machen. Notwendig ist dann aber auch ein gewisser Einfluß des Zeugnisses im Zeichnen auf die Versetzungen. Es bieten sich ja manche Schwierigkeiten dafür: zunächst die Frage der Begabung — ich zweifle zwar nach langjähriger Beobachtung nicht, daß jeder ein gewisses Maß von Fertigkeit erreichen kann, besonders wo es sich beim heutigen Unterricht nicht um das Zeichnen im engsten Sinne allein handelt. Wenn viele von uns glauben, daß das Zeichnen eine ganz besondere Gabe sei, so ist das nur die Folge davon, daß wir alle gar nichts anderes kennen, als die einseitige Auslese, wie sie

*) Näheres hierüber berichtet unser Oberlehrer Dr. Wilmanns in der Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, XXII, S. 11, unter der Überschrift: Deutsch, Heimatkunde, Zeichnen in den Mittelklassen, und unser Zeichenlehrer A. Völker in einer Arbeit, die demnächst im Kunstwart erscheinen wird.

unsere höheren Schulen — alle — nach der Fähigkeit zum Erlernen fremder Sprachen treffen; aber gerade weil unsere Versetzungen fast nur danach erfolgen, mit einer Nebenfrage nach den Leistungen in der Mathematik, ist es vorläufig sehr schwer, eine so ganz andere Art der Begabung entscheidend mitsprechen zu lassen. Eine weitere Schwierigkeit ist, daß ein objektiver Maßstab, wie das Zählen von Fehlern im Extemporale oder von Lösungen mathematischer Aufgaben, sich für unser Fach — Gott sei Dank! — nicht finden läßt. Auch läßt sich nicht leugnen, daß der Unterricht im Freihandzeichnen in höherem Maße Einzelunterricht sein kann; wer Geringes leistet, kann für sich immerhin weiterkommen und hält durch sein langsames Fortschreiten auch die andern nicht so auf, wie es in den Sprachen oder der Mathematik geschieht. Aus diesen besonderen Verhältnissen des Zeichenunterrichtes heraus möchte ich nicht empfehlen, einen Schüler wegen seiner mangelhaften Leistungen darin sitzen zu lassen; an unserer Schule haben wir in dieser Hinsicht nur durchgeführt, daß bei der Befreiung von der schriftlichen Prüfung, die einstimmig beschlossen werden muß, auch der Zeichenlehrer mitstimmt und sie verhindert, wenn die geringen Leistungen des Schülers im Zeichnen auf Mangel an Eifer beruhen. Dagegen würde es sehr wünschenswert sein, daß vor allem bei den Abgangsprüfungen Begabung und Erfolg auf diesem Gebiete einen positiven Einfluß haben könnten; und hier würde ich, gerade weil unsere höheren Schulen mit einer so fürchterlichen Einseitigkeit die Begabung für fremde Sprachen fordern und fördern, für durchaus berechtigt halten, daß das Zeichnen in die Hauptfächer aufgenommen würde, die ein Ungenügend ausgleichen können; berechtigt vom Standpunkt derer aus, die eine allgemeine Bildung in der Prüfung erwiesen sehen wollen, wie vom Standpunkt vieler Berufe aus, zu denen sie den Weg eröffnet. Wir hätten hier einen Schritt weiter auf dem Weg, auf dem die preußische Regierung neuerlich gegen die Unvernunft im Berechtigungswesen vorgeht: Kompensation der Leistung und Begabung, aber nicht unter die Forderungen der zweiten Klasse.

Nicht auf Verfügungen und Lehrplänen beruht das Gedeihen der Schule, sondern in erster Linie auf tüchtigen Männern in ihr, wie weit entspricht die Vorbildung und Stellung des Zeichenlehrers dem, was die heutige und künftige Bedeutung seines Faches verlangt?

Praktisch nimmt er jetzt eine Mittelstellung zwischen den Oberlehrern und Volksschullehrern ein, in seiner Besoldung, in seiner gesellschaftlichen Stellung und seiner Vorbildung. Ein sehr großer Teil der Zeichenlehrer besteht aus Volksschullehrern; dazu kommen, in abnehmender Anzahl, solche, die die Einjährigen-Prüfung bestanden und einen technischen oder kunstgewerblichen Beruf erlernt haben, und endlich, nicht allzuhäufig, solche, die etwa das Abiturium gemacht und auf einer Akademie erst in Verbindung mit Vorlesungen an einer Universität, Kunst studiert haben. Von diesen allen wird dann noch eine zweijährige Ausbildung an einer Kunstschule verlangt.

Bedenkt man nun, daß der Zeichenlehrer bis in Oberprima unterrichten muß, genau ebenso in persönlichster Einwirkung auf den einzelnen, wie die anderen Lehrer, also mit den besten Oberlehrern der Schule konkurrieren; daß er allein eine eigene Auffassung der Welt vertreten muß, mit soviel Nachdruck und Einfluß vertreten, daß er mit den Kollegen von der Wissenschaft zusammenarbeiten, sie anregen

kann; so wird man sagen: wer bei den zukünftigen Führern der Nation für das Verständnis eines Dürer, eines Böcklin, eines Rembrandt den Boden bereiten soll, darf nicht geringer vorbereitet und gestellt sein, als wer sie Goethe, Luther, Bismarck näher zu bringen hat.

So wird man seine Ausbildung in der Qualität wie in der Quantität heben müssen. Praktisch wird das zunächst bedeuten, daß man ein volles Triennium fordert. Es muß Raum geschafft werden für das Modellieren, das gerade in unsrer Schulpraxis immer mehr Eingang findet, für das dekorative Zeichnen, das ganz zurückgetreten ist, für eine vertiefte Behandlung der Kunstgeschichte; ein Anfang ist in Berlin gemacht, wo dem Kursus ein drittes fakultatives Jahr angefügt ist.

Der Wunsch der Zeichenlehrer geht dann weiter dahin, daß man auch die Anforderungen an die allgemeine Vorbildung erhöhe. Allein schon weil im Lande der Berechtigungen ohne dies eine Erhöhung der Besoldung nicht möglich ist; dazu aber auch, weil eine Ausbildung, wie sie der Beruf heute fordert, nur auf Grund der ausgiebigsten Vorbildung möglich ist, die wir haben.

Zwei Bedenken sind gegen diese Forderung zu erheben. Das eine hat kein geringerer als Kerschensteiner ausgesprochen: er fürchtet, es möchten dadurch tüchtige künstlerische Kräfte dem Beruf verloren gehen; und gewiß, welcher Schulmann von einiger Erfahrung kennt nicht manchen aus den Kreisen der Elementarlehrer oder Kunstgewerbler, der ganz seinen Mann an einer höheren Schule steht? Aber — ist die Forderung da, werden diese Kräfte eben auch diesen Weg gehen. Und ferner: wenn man fürchtet die höhere Schule, wie sie bisher zum großen Teil noch ist, möchte durch ihren durchaus unkünstlerischen Charakter die künstlerischen Kräfte geradezu verderben oder sie würden, eben ihrer Natur nach, diesen Weg nicht bis zu Ende gehen können, so ist dagegen zu sagen, daß ein wirkliches Talent nicht so leicht umzubringen ist, auch nicht durch den grimmigsten Philologen und den schlimmsten Mathematiker, und daß unsere höhere Schule sich immer mehr dahin verwandeln muß und wandelt, daß sie auch der künstlerischen Seite unserer Kultur gerecht wird. Ganz besonders sollte das von unsern Oberrealschulen gelten, die ein gut Teil ihrer Ideale auf diesem Gebiete zu suchen haben.

Ein zweites Bedenken gegen die Forderung des Abiturientenexamens stammt aus der nackten Praxis: die höhere Schule einer kleinen Stadt, Realschule wie Gymnasium ohne Doppelklassen, bietet nicht die nötige Stundenzahl, um einen Zeichenlehrer voll zu beschäftigen. Er hat bestenfalls 10—12 Stunden zu geben, und man muß also darauf halten, daß er auch anderen Unterricht geben kann; und so macht man zur Bedingung der Anstellung, daß er noch das Turnlehrerexamen gemacht hat oder als Elementarlehrer in der Vorschule oder in den unteren Klassen beschäftigt werden kann.

Dieses Bedenken ist, da es in unabänderlichen Daseinsbedingungen vieler höherer Schulen begründet ist, nicht gering anzuschlagen; das bisherige Mittel zu seiner Hebung ist aber unzulänglich, weil gerade diese kleineren Orte einen besonders gut vorgebildeten Zeichenlehrer nötig haben.

Hier könnte nun ein Weg zu empfehlen sein, der mit Glück für ein ähnliches Bedürfnis schon eingeschlagen ist: für das nach akademisch gebildeten Gesang-

lehrern, wie sie jetzt in Halle auf Anregung von Professor Saran ausgebildet werden.

Bei dem Umfang des Studiums wie der Stundenzahl, die an den Schulen hernach zu decken ist, würde man für das Zeichnen freilich weiter gehn müssen: unsere Bundesstaaten müßten sich entschließen, eine Oberlehrerbefähigung für Zeichnen einzuführen. Es wären die verschiedensten Verbindungen denkbar: Zeichnen und Erdkunde, Zeichnen und Deutsch, Zeichnen und Mathematik, Zeichnen vielleicht auch und Geschichte oder Biologie. Ich lasse dabei dahingestellt, ob nicht die Arbeit so umfangreich ist, daß man ihrem Resultat den Wert einer Lehrbefähigung für Oberklassen und einer für Mittelklassen oder gar zweier für Oberklassen geben müßte, so daß etwa künstlerisches Zeichnen und Kunstgeschichte ähnlich zusammenständen wie Religion und Hebräisch.

Eine solche Möglichkeit braucht nicht gleich an allen Universitäten geboten zu werden; es genügt, wenn sie nur da vorhanden wäre, wo zugleich Akademien und Kunstschulen bestehn: etwa in Berlin, München, Königsberg; erwünscht wäre dabei vielleicht, daß die Kunstschulen für diese Zeichenlehrer mit höherer allgemeinerer Vorbildung und vielleicht auch etwas höheren Zielen besondere Kurse einrichteten.

Das wäre ein Versuch in kleinem Rahmen, der sofort möglich ist, ohne prinzipielle Erhöhung der Forderungen für alle Zeichenlehrer. Auf die Dauer freilich wird man doch dazu kommen, das Abiturientenexamen ganz allgemein vom Zeichenlehrer der höheren Schulen zu fordern.

Lübeck. Sebald Schwarz.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Hermann, Ernst, Grundriß der Philosophie. Cöthen 1907. O. Schulze. 240 S. 8°. 2 M.

Der Grundriß ist aus drei Programmabhandlungen des Gymnasiums von Baden-Baden (1902—1904) hervorgegangen und daher bereits in den Programmbesprechungen dieser Monatschrift erwähnt worden. In der vorliegenden Zusammenstellung, die für die Hand des Schülers bestimmt ist, treten die Vorzüge und Nachteile dieser Propädeutik noch deutlicher hervor als in den einzelnen Veröffentlichungen. Die einfache und schlichte Darstellung ist pädagogisch zweifellos sehr geschickt, wie auch die Ordnung und Übersichtlichkeit des Ganzen sehr ansprechend ist. Um so weniger aber lassen sich Bedenken gegen den sachlichen Gehalt des Vorgetragenen unterdrücken, der doch erheblich hinter der wissenschaftlichen Forschung zurücksteht. Ist schon der Überblick über die Geschichte der griechischen Philosophie, der das Ganze einleitet, in seiner Disposition, die weder der Chronologie noch den philosophischen Bewegungen folgt, höchst bedenklich, so verstärkt eine zusammenhängende Lektüre allenthalben den Eindruck der Unzulänglichkeit im Einzelnen. Ganz besonders fällt dies an dem 2. Buche, das den menschlichen Intellekt behandelt, auf. Daher kann der vorliegende Grundriß zur Entscheidung der prinzipiellen Fragen, welche die Gestaltung der philosophischen Propädeutik hervorbringt, nur wenig beitragen.

Weise, O., Kurzer Abriß der Logik und der Psychologie für höhere Lehranstalten. Leipzig und Berlin 1905. B. G. Teubner. 26 S. 8°. 0,50 M.

Eine knappe, durch eine große Zahl instruktiver Beispiele erläuterte Zusammenstellung der Hauptpunkte der Logik und Psychologie.

Tumarkin, Anna, Spinoza. Acht Vorlesungen, gehalten an der Universität Bern. Leipzig 1908. Quelle u. Meyer. VI u. 89 S. 1,60 M.

Diese Spinoza-Vorlesungen der bekannten Dozentin in Bern bilden einen wertvollen Beitrag zu dem Verständnis des schwierigen Denkers. Die zahlreichen Dunkelheiten, welche bei näherer Beleuchtung in dem System Spi-

nozas allenthalben sich zeigen, und die so mannigfache Interpretationen hervorgerufen haben, werden von der Verfasserin auf eine überraschend einfache Weise aufgehellt. Durch eine eingehende Kritik der erkenntnistheoretischen Grundlage von Spinozas Ethik sowie eine sorgfältige Analyse der Hauptbegriffe und Definitionen seines Systems (Substanz und Attribut) wird der Nachweis unternommen, daß für Spinoza die Substanz die Hypostasierung des Bewußtseins ist, der Parallelismus der Attribute nur die Durchführung dieses prinzipiellen Dogmatismus, somit nur den Parallelismus der Erkenntnis und ihres Gegenstandes bedeutet. Es sei ein Mißverständnis, dieses letztere Verhältnis im Sinne des psycho-physischen Parallelismus aufzufassen. Es ist hier nicht der Ort, über die Berechtigung und Tragweite dieser Spinoza-Interpretation, die bereits vielfache Anerkennung in der Fachliteratur gefunden hat, zu entscheiden. Aber ganz abgesehen von der Originalität macht die schlichte Darstellung und die geschickte, alle wesentlichen Züge des Philosophen hervorhebende Schilderung die Lektüre dieser kleinen Schrift empfehlenswert.

Warnecke, Friedrich, Goethe, Spinoza und Jacobi. Weimar 1908.

Die kleine aus den Quellen gearbeitete Untersuchung will die Entstehung und den Zusammenhang von Goethes Zeugnissen über Spinoza zeigen. Das Ergebnis der sorgfältigen Analyse ist, daß mehr als die flüchtige Bekanntschaft mit den Werken des Philosophen die naturwissenschaftlichen Studien Goethe auf die Lehre Spinozas vorbereitet haben und daher das Verhältnis zu Spinoza in Dichtung und Wahrheit unhistorisch dargestellt sei. Der Dichter habe sein Jugendwerk zur Spiegelung des letzten Spinozastudiums benutzt, das durch den Schelling-Jacobischen Streit angeregt worden sei.

Hense, Joseph, Grundzüge der philosophischen Propädeutik für den Gymnasialunterricht. Freiburg i. Br. 1905. Herder. 37 S. 8°. 0,70 M.

Das Heft will in knappster Übersicht eine zusammenhängende Kenntnis der wichtigsten Sätze und Lehren der philosophischen Propädeutik dem Schüler geben. So werden in zweimal siebzehn Paragrapen die Hauptsätze der formalen Logik und der Psychologie zusammengefaßt. Ist im allgemeinen die Darstellung der Logik sowohl dem Horizonte des Schülers angemessen wie sachlich einwandfrei (nur der Paragraph 17, der die Arten des Wahrscheinlichkeitsbegriffes und unter ihnen äußerst dürftig die Induktion und Deduktion behandelt, ist völlig mißglückt), so ist die Darstellung der Psychologie höchst diskutabel. Ihre Grundlage bildet die aristotelische Auffassung von der Seele als des den körperlichen Organismus bildenden und belebenden Prinzips; dem entspricht die Einteilung nach den Gesichtspunkten der Vermögenspsychologie, die durch einige Herbartsche Gedanken erweitert ist. Aber dieser ganze Standpunkt, der mit der Forschung der Gegenwart keine Berührung hat, erscheint für die philosophische Propädeutik auf der Schule unzureichend. Noch weniger gehören dahin Erörterungen über das „Hellsehen im Schlafe“ und über den „magnetischen Report“ usw.

Berlin. Max Frischeisen-Köhler.

Hilfsbücher für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre.

Vogel, Otto, Lehre vom Satz und Aufsatz. Ein Hilfs- und Übungsbuch für den deutschen Unterricht in den unteren und mittleren Klassen höherer Schulen. 2. Aufl. Potsdam 1910. A. Steins Verlagsbuchhandlung. VIII u. 93 S. geb. 1,25 M.

Die erste Auflage des Buches ist in Jahre 1883 erschienen. Für die Sache, die es vertritt, hätte man die zweite Auflage früher erwarten dürfen. Das Buch ist in der Tat ein gutes Hilfsmittel nicht nur zur Einübung der Satzlehre, sondern auch für die Vorübungen des deutschen Aufsatzes. Man braucht gerade nicht so weit zu gehen, um mit dem Verfasser zu sagen: „Der erste Satz, den der Sextaner selbständig baut, soll das (!) Embryo des Abiturientenaufsatzes sein." Man kann aber mit ihm fordern oder doch als wünschenswert ansehen, daß schon in den allerersten Übungen der Satzlehre aus Sätzen eine Art Aufsatz erwachse und so auch weiterhin aus einem einzelnen Satz, dem Thema, der Aufsatz in den vom Verfasser vorgezeichneten Übungen sich entwickle. Wie das anzustellen ist, darüber wird man am besten in dem Buche selbst sich belehren können. Hier soll nur noch darauf hingewiesen werden, daß das Buch in den vielfachen Umformungen, die der Verfasser an den Satzteilen und Satzgliedern vornimmt, treffliche Handhaben bietet, die Schüler in der sprachlichen Darstellung geschickt zu machen. Diese Übungen bilden auch eine Vorschule für die ganz ähnlichen Umformungen, die vielfach im neusprachlichen Unterricht gepflegt werden, um die Schüler im freien Gebrauche der Fremdsprachen gewandt und sicher zu machen.

Kauffmann, Friedrich, Deutsche Grammatik. Kurzgefaßte Laut- und Formenlehre des Gotischen, Alt-, Mittel- und Neuhochdeutschen. 5. Aufl. Marburg 1909. Elwertsche Verlagsbuchhandlung. VIII u. 119 S. 3,20 M., geb. 3,80 M.

Die von dem Verfasser seit dem Jahre 1888 besorgte Neubearbeitung der deutschen Grammatik I. Vilmars, bietet dem Studierenden einen guten Wegweiser für die Einführung in die Laut- und Wortlehre der deutschen Sprache mit Einschluß des Gotischen und hält, zumal sie auch das Neuhochdeutsche ausreichend berücksichtigt, dem Lehrer, der seinen Schülern einen Einblick in die besonderen Eigentümlichkeiten der deutschen Laut- und Wortlehre und in die geschichtliche Entwicklung seiner Muttersprache gewähren möchte, den nötigen Lehrstoff zur Auswahl bereit.

Fritzsch, Robert, Die deutsche Satzlehre in Schule und Wissenschaft. Eine kritische Studie. Leipzig und Berlin 1910. B. G. Teubner. 65 S. geh. 1,20 M.

Der Satz ist nach dem Verfasser eine Determination, die an einem Verb in der Weise beginnt, daß dieses schon eine oder mehrere Bestimmungen durch seine Form mit ausdrückt. Hiernach erscheint ihm als das eigentlich satzbildende Element das Prädikat; das Subjekt ist für ihn ein dem Prädikat untergeordneter, zu dem Prädikat als nähere Bestimmung tretender Satzteil, ähnlich wie das Objekt, das Attribut und das Adverbiale nur Bestimmungen sind. Diese Bezeichnungen werden übrigens vom Verfasser abgelehnt. Subjekt und Objekt werden zu „Gegen-

standsbestimmungen", wobei aber als zulässig angesehen wird, Gegenstandsbestimmungen zu unterscheiden, die gewöhnlich den Ausgangspunkt, und solche, welche das Ziel oder die Richtung für das im Prädikat Gesagte angeben. Es genügt ihm aber, den einzelnen Satzbestimmungen ihre Bedeutung zuzuweisen, je nachdem sie einen Gegenstand, den Ort, die Zeit usw. nennen. Als Prädikat gilt dem Verfasser in Übereinstimmung mit der landläufigen Auffassung ein einzelnes Verb oder ein Verb mit einer Bestimmung, die mit dem Verb einen Begriff bildet; diese Bestimmung heißt Prädikativ. Wenn aber die übliche Satzlehre auch von dem prädikativen Adjektiv spricht, sieht der Verfasser in dem flexionslosen Adjektiv stets ein Adverb. Als Prädikative sind nach seiner Ansicht auch trennbare Adverbien anzusehen in Verbindungen wie: er schickte ihn fort, er setzte ihn über. Auch der Infinitiv wird als Prädikativ gebraucht, z. B. in den Sätzen: er läßt mich kosten, ich sehe ihn stehen, er soll kommen. Als die hauptsächlichsten Satzarten gelten Sätze und Satzverbindungen, und der Name Satzverbindung soll für alle Satzformen gelten, die sonst unter dem Namen „zusammengesetzte Sätze" gehen. Nur Haupt- und Nebensätze werden unterschieden, unter den letztern besonders relative und „anführende"; doch werden unter ihnen auch infinitive und partizipiale Nebensätze aufgeführt. Wann der Infinitiv ein Satz sei, lehrt der Verfasser, sei leicht zu erkennen; er habe als Satz zu gelten, wenn er im Nebensatz vor dem finiten Verb stehe, im Hauptsatz dem Prädikativ folge.

Diese Ansichten vom Satze haben sich dem Verfasser hauptsächlich im Anschluß an oder mehr noch im Kampfe gegen Kern entwickelt. Kern hat sich um die Klarstellung der Lehre vom Satze große Verdienste erworben, und es ist bedauerlich, daß, wie auch Fritzsch bemerkt, Begriffe wie nackter, bekleideter, zusammengezogener und verkürzter Satz noch immer ein vergnügliches und ungestörtes, unberechtigtes Dasein führen. Da man Kern nicht überall zu folgen vermochte, hat man vielfach auch das Gute an ihm unbeachtet gelassen. So war er auch darin zu weit gegangen, daß er das Subjekt als eine Art Apposition zur Verbalperson ansah. Wenn aber Fritzsch dem Subjekt so wenig Bedeutung im Satze beimißt, daß er es zu einer bloßen Bestimmung des Prädikats werden läßt, so hätte er sich hierin weniger mit Kern als mit den neueren wissenschaftlichen Forschern wie Wundt, Delbrück und Sütterlin auseinandersetzen müssen. Jedenfalls liegen die besten Gründe vor, in denjenigen Gebilden, die uns als Sätze im engeren Sinne gelten, Subjekt und Prädikat als die beiden Hauptteile anzusehen, und die Schule wird guttun, dem alten Brauche treu zu bleiben, der auch dem Verständnis der Schüler näher liegt. In der Bemessung des Umfangs für den Begriff Prädikativ geht Sütterlin noch über Fritzsch hinaus; er macht aber das prädikative unveränderte Adjektiv nicht zum Adverb. Keinen guten Dienst hat Fritzsch der Schule damit bewiesen, daß er den Infinitiv und das Partizip unter gewissen bedeutungslosen Voraussetzungen als Sätze anzusehen vorschlägt. Es gab eine Zeit, da der Umstand, daß deutsche Nebensätze im Lateinischen öfters durch den Infinitiv oder das Partizip wiedergegeben werden müssen, dazu geführt hat, im Deutschen von Infinitivsätzen und Partizipialsätzen zu reden. Diesem Mißbrauch sollte man nicht wieder das Wort reden. Fritzsch bemüht sich vergebens, den nominalen Charakter des Infinitivs und des Partizips in den Hintergrund

treten zu lassen und diesen Formen die satzbildende Kraft des finiten Verbs zuzuerkennen.

Gegen die Absicht des Verfassers, die deutsche Satzlehre möglichst zu vereinfachen, ist nichts einzuwenden. Soweit ich sehe, kommt die Schule dieser Absicht im allgemeinen vollauf entgegen; in dem, was in der Satzlehre den Schülern und ihrer Auffassungsgabe zugemutet wird, pflegen die Lehrer durchaus maßvoll zu sein. Aber auf genaue Einsicht in den deutschen Satzbau kann niemand verzichten, der seine Schüler in den Geist der Muttersprache einführen will und diesen mit dem Sprachgeist anderer Völker zu vergleichen auf Schritt und Tritt Gelegenheit nehmen muß.

Franke, Th., Lehrbuch der deutschen Rechtschreibung. Langensalza 1910, Julius Beltz Verlagsb., 160 S. Preis 2,40 M., geb 2,90 M.

Wer sich eingehend mit den lautlichen und geschichtlichen Grundlagen der deutschen Rechtschreibung und mit der Geschichte des Rechtschreibunterrichts bekannt machen will, wird dazu in Frankes Lehrkunde eine brauchbare Anleitung finden. Die Lautlehre hätte aber in innere Beziehung zur Rechtschreibung gebracht werden müssen, und der Weg, den der Verfasser durch einen Wirrwarr von Ansichten zurücklegt, um zur Darlegung seiner eigenen Ansicht über den Rechtschreibunterricht zu gelangen, hätte ohne Nachteil für das Ganze erheblich verkürzt werden können. Das Buch ist für Lehrerseminare geschrieben; die Anleitung zu einem zielsicheren Verfahren beim Unterricht im Rechtschreiben kann aber auch dem Lehrer des Deutschen auf der Unterstufe höherer Lehranstalten gute Dienste leisten.

Coblenz. Jos. Buschmann.

III. Verschiedene Hilfsmittel für den französischen Unterricht.

Michaelis, A. und **Passy, P.,** Haberlands Unterrichtsbriefe für das Selbststudium der französischen Sprache mit der Aussprachebezeichnung des Weltlautschriftvereins. Leipzig o. J. E. Haberland. Brief 1: 40 S. gr. 8°. 0,75 M.

Der erste dieser Haberlandschen Unterrichtsbriefe enthält in der Hauptsache die französische Lautlehre; zugrunde gelegt wird die Aussprachebezeichnung der *association phonétique internationale.* Die Einführung in diese Lautschrift erfolgt in höchst geschickter Weise durch eine entwickelnde Darstellung des deutschen Lautsystems. Auf dieser festen Grundlage wird alsdann in einer zweiten Lektion das französische Lautsystem aufgebaut. Diese Art der Lautschulung vermittelt dem gründlich zu Werke gehenden Autodidakten ohne Zweifel eine klarere Einsicht in den fremdsprachlichen Lautbestand als das sonst in ähnlichen Lehrmitteln vorherrschende Art beliebte irreführende Nebeneinander. Daß die hier gebotene Lautlehre von wissenschaftlicher Zuverlässigkeit ist, dafür bürgen schon die Namen ihrer Autoren; daß sie sich klarer, verständlicher Darstellung mit Erfolg befleißigt, sichert ihr praktische Brauchbarkeit. Die 3. Lektion behandelt als erstes Sprachstück *le bon camarade*: erst der Laut, dann die Schrift, das soll auch in der Folge

der methodische Leitsatz sein. Das Frankreich der Gegenwart und das tägliche Leben sollen in erster Linie den Sprachstoff bieten. Das ist gut und recht. Hoffentlich ist — worüber mir auf Grund dieses ersten Briefes ein Urteil nicht möglich ist — die Grammatik nicht zu sehr in die ihr (laut Vorwort) „gebührende Stellung zurückgewiesen"; das wäre angesichts des Umstandes, daß die Briefe für das Selbststudium bestimmt sind, kein Werk der Weisheit. Klafft hier keine Lücke, so kann dieses Unterrichtswerk auf das wärmste empfohlen werden.

Hug, J., Französische Laut- und Leseschule. Gekürzte Schülerausgabe. Zürich o. J. O. Füßli. IV u. 42 S. gr. 8°. kart. ca. 0,50 M.

Diese gleichfalls wissenschaftlich zuverlässige Lautschule soll ergänzend neben die Grammatiken treten, in denen die lautlichen Anleitungen meist sehr spärlich und ungenügend sind. Wenn dem wirklich so wäre (was dahingestellt bleiben mag), so wäre dies kein großer Schade, wenn nur der Lehrer über gründliche phonetische Bildung verfügt und sie praktisch zu nutzen weiß. Wo für den Anfangsunterricht in einer Fremdsprache ein tüchtiger Lehrer fehlt, da nützt auch die beste gedruckte Lautschule nichts. Nach alledem ist mir die Notwendigkeit dieser Veröffentlichung für Schüler nicht erwiesen. Verfasser behandelt im ersten Teile den Einzellaut, geht im zweiten Teile zu Einzelwörtern über, erörtert im dritten Teil die Aussprache im Satz: für den Lehrer alles recht brauchbar; sein Interesse sei auf das Werkchen hingelenkt.

Quiehl, K., Französische Aussprache und Sprechfertigkeit. Marburg 1906. N. G. Elwert. VIII u. 332 S. gr. 8°. geb. 5,80 M.

Das vortreffliche „Hilfsbuch zur Einführung in die Phonetik und Methodik des Französischen" liegt in vierter Auflage vor, eine bei dem hohen Gesamtwert des Buches erfreuliche Tatsache. Durchdrungen von der großen Bedeutung eines planmäßigen lautlichen Anfangsunterrichtes, gibt Verfasser den Fachgenossen eine Phonetik in die Hand, wie sie eine bessere nicht wünschen können: eine Erörterung aller wesentlichen Punkte, gegründet auf umfassende Sachkenntnis und reiche Schulerfahrung, geschrieben in einer von entbehrlichen Fremdwörtern freien Sprache. Ein Buch, so recht dazu angetan, auch denjenigen für lautliche Probleme Interesse abzugewinnen, für die, wie vor längerer Zeit ein süddeutscher Kollege in den „Neueren Sprachen" nicht ohne Bitterkeit klagte, Passy nicht geschrieben hat. Was diese Darstellung des französischen Lautsystems so überaus wertvoll macht, das sind nicht zuletzt die praktischen Mittel, die den Schüler bei der Hervorbringung des richtigen Lautes unterstützen, wirksamer als die bestgemeinten Belehrungen über Art und Ort der Lautbildung. Hier sei ein Nachtrag gestattet. Verfasser erörtert (S. 44) die große Schwierigkeit, die deutschen Schülern die Lautverbindung *yi* in Wörtern wie *lui, puis, ruine* bereitet, ohne bestimmte Anweisung für die Praxis zu geben. Es empfiehlt sich, diese Lautverbindung zunächst im Flüsterton üben, dann erst mit Stimmton sprechen zu lassen; diese zweckmäßig mit Wörtern wie *fuite* beginnende Übung wird von den Anfängern jedesmal mit Freude begrüßt. Was sonst das Buch in Sachen der Aussprache in trefflichster Weise entwickelt, das möge jeder selbst nachlesen. Ein Gleiches gilt für das, was über Methodik des französischen Unterrichts ausgeführt wird. Hier nimmt naturgemäß der Anfangsunterricht den breitesten Raum ein, doch fallen auch

für die Oberstufe (so in den Kapiteln über mündliche und schriftliche Übungen) beherzigenswerte Winke ab. Lesen sollte das Buch jeder Fachgenosse, er sollte es auch besitzen, nicht als ein κτῆμα εἰς ἀεί, das wäre nicht im Sinne seines Verfassers, der klar genug sieht, um nicht an eine alleinseligmachende Methode zu glauben, sondern als ein Hilfsmittel, den eigenen Besitz prüfend zu mustern und zu bereichern. Und noch aus einem anderen Grunde seien dem Buche viele, eifrige Leser gewünscht. Wir leben in einer Zeit, in der die Erkenntnis sich durchsetzt, daß der Betätigung der Einzelpersönlichkeit auch auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts freier Spielraum gelassen werden muß. Wir dürfen uns dessen freuen, sofern uns darüber nicht die Erkenntnis abhanden kommt, daß „es auf dem Felde der Methodik zweifellos eine große Zahl von gewonnenen Ergebnissen gibt, die eine Norm darstellen und die wir berücksichtigen müssen, wollen wir uns nicht der Gefahr aussetzen, immer wieder dieselben Dummheiten zu machen, die andere schon so oft vor uns gemacht haben". (Quiehl, S. 325.) Wir werden dafür sorgen müssen, daß es uns nicht ergehe, wie es den Stürmern und Drängern zumeist erging, denen nach Treitschkes Wort die Eigenart der freien Persönlichkeit zur Unart wurde. Die Segnungen, die die Reform doch einmal gebracht hat, festzuhalten: das ist es, worauf es ankommt. Und da wird die Besonnenheit, mit der Quiehl frei von Einseitigkeit die wichtigsten Fragen der Phonetik und Methodik bespricht — man vergleiche z. B. S. 254 (Verwendung der Fremdsprache im Unterricht), S. 256 (Übersetzung ins Deutsche), S. 304 (Beurteilung des internationalen Schülerbriefwechsels), S. 14/15 (Rolle der wissenschaftlichen Phonetik im Unterricht) —, der Sache des gesunden Fortschritts neue treue Freunde werben.

Schmidt, H., Französische Schulphonetik. Cöthen 1909. O. Schulze. VIII u. 92 S. gr. 8°. geb. 1,80 M.

Im Jahre 1895 veröffentlichte Verfasser eine Abhandlung über „Lautschulung im französischen Unterricht" als wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht der Realschule zu Altona-Ottensen, wobei er den Altonaer Dialekt zugrunde legte. Die Lautschulung erscheint jetzt in neuer Gestalt, verbessert und erweitert; beibehalten ist mit guten Gründen die Einteilung des Stoffes (1. Aussprache der Einzellaute, 2. Aussprache im Satzgefüge), beibehalten auch, aus weniger verständlichen Gründen, das vergleichende Zurückgreifen auf die deutsche Aussprache Holsteins. Das Büchlein hat in seiner neuesten Form durch Klinghardt, den verdienstlichen Förderer phonetischer Studien, reiche Unterstützung, auch Mehrung erfahren. Wie bei dem Buche Quiehls, so reichen sich auch hier Wissenschaft und Schule die Hand; das Arsenal der zu Bekämpfung der Aussprachefehler anzuwendenden Mittel ist hier noch reichhaltiger. Die Auswahl der Übungsbeispiele ist zweckmäßig, sehr praktisch auch die sorgfältige Zusammenstellung deutscher und französischer Wortentprechungen, wie *brave* (brav), *brusque* (brüsk), *colonie* (Kolonie), *compagnie* (Kompagnie), *disputer* (disputieren), *gramme* (Gramm), *meuble* (Möbel) u. ä. Das Buch wird allen Lehrern des Französischen, nicht nur an norddeutschen Schulen, ein praktisches Hilfsmittel für den Unterricht in der französischen Aussprache sein.

Reko, V., a) Sprachenerlernung mit Hilfe der Sprechmaschine. Stuttgart 1909. W. Violet. 41 S. gr. 8°. geh. 0,75 M.

— —, b) *Les quatre saisons.* Ein Übungs- und Hilfsbuch für den Unterricht unter Zugrundelegung der Hölzelschen Jahreszeitenbilder und des Textes der Gourdiatschen Sprechmaschinenplatten. Stuttgart 1909. W. Violet. 24 S. gr. 8°. geh. 0,60 M.

— —, c) Die Sprechmaschine beim französischen Sprachunterricht. Erläuterungen zu *les quatre saisons.* Stuttgart 1908. W. Violet. 11 S. gr. 8°. geh. 0,30 M.

Daß Phonograph und Grammophon dazu berufen sind, dem neusprachlichen Unterricht, zunächst besonders auf dem Gebiete der Satzphonetik, unschätzbare Dienste zu leisten: diese Überzeugung werden wohl die meisten Besucher des 13. Neuphilologentages von Hannover mit nach Hause genommen haben. Zugleich aber auch die Erkenntnis, daß beim Ankauf von Sprechmaschinen und Sprechmaschinenplatten Vorsicht geboten ist. Panconcelli-Calzia sowohl wie Thudichum, beide entschiedene Freunde dieses neuen Unterrichtsmittels, hielten es für ihre Pflicht, ausdrücklich darauf hinzuweisen, der eine auf die z. Z. noch bestehende Unzulänglichkeit in der Wiedergabe der Konsonanten, der zweite auf die Unbrauchbarkeit der Mehrzahl der von Berufsschauspielern besprochenen Platten für Schulzwecke. Daß für die erste grundlegende Lautschulung der phonetisch gebildete Lehrer wohl noch auf lange unersetzbar sei, diese Ansicht war so ziemlich allgemein und ist es in Zürich (1910) nach den mir zugänglichen Berichten auch geblieben. Um so mehr Beachtung verdienen die Veröffentlichungen Rekos, eines Schulmannes, dessen verdienstliche Mitarbeit am Wiener Institut für experimentelle Phonetik in Hannover wiederholt rühmend Erwähnung fand. Reko hat hier den Versuch gemacht, die Sprechmaschine in den Dienst des Anfangsunterrichts zu stellen. Er hat zu den Hoelzelschen Jahreszeitenbildern mit Hilfe von Nationalfranzosen eine schlichte Beschreibung für Anfänger verfaßt und den so entstandenen Text durch Professor Gourdiat, einen geborenen Pariser, auf Platten sprechen lassen. Wie er sich die Verwendung der Sprechmaschine im Unterricht denkt, zeigt er auf Grund eigener Erfahrung in dem ersten und letzten der eingangs aufgezählten Hefte. Für Einzelheiten fehlt hier der Platz; nur das eine sei gesagt, daß auch Reko die Maschine erst in ihr Recht treten lassen will, wenn der Schüler über das Elementarste der Aussprache, und zwar durch Vorsprechen des Lehrers, hinausgekommen ist. Ein Versuch scheint mir nach den Rekoschen Ausführungen überaus ratsam: die Entscheidung wird die Güte der Platten (zwei à 5 M.) abgeben, über die Berichterstatter nichts mitteilen kann. Von ganz besonderem Interesse ist es, daß in demselben Verlage von demselben Professor Gourdiat ein Lautierkurs für Anfänger auf eine Platte (gleichfalls zu 5 M.) gesprochen ist, dessen praktische Erprobung behufs weiterer Klärung dieser wichtigen Frage nicht minder wünschenswert wäre.

Blaize, J., *Pour bien lire et bien réciter.* Paris 1909. A. Colin. VIII u. 216 S. gr. 8°. geb. 2 fr.

Zu einem erstaunlich billigen Preise bietet sich hier deutschen Lehrern eine wertvolle Anleitung zur Lese- und Vortragskunst an, einer Kunst, die in Frankreich gemeiniglich eifriger gepflegt wird als bei uns in deutschen Landen. Unsere Lehrpläne fordern für die Muttersprache stete Übung in sinngemäß betontem

Lesen und Vortragen, verlangen für die beiden modernen Fremdsprachen sorgfältiges Vortragen zweckmäßig gewählter Gedichte und Prosastücke. Was sich auf diesem Gebiete ans Licht wagt, ist jedoch häufig noch sehr steigerungsfähig. Da wollen wir uns jeder Hilfe freuen, um so mehr, wenn sie wie in diesem Falle die Schule ins Auge faßt. „*Le grand bienfait de la diction est de faire mieux sentir à l'élève que l'œuvre qu'il a sous les yeux ou dans la mémoire est autre chose qu'un ensemble de mots, qu'il y a là de la vie.*" Wenn schon die Phonetik für sich geltend machen kann, daß sie die Schüler empfänglich macht für die eigentümlichen Schönheiten der gesprochenen Sprache (Quiehl, S. 22), so gilt dies in noch viel höherem Grade für die Kunst der Diktion. Sie ist Kunsterziehung im besten Sinne des Wortes. Nach einigen *notions et conseils préliminaires* über Begriff und Wert der Vortragskunst, entwickelt Verfasser in vier Kapiteln (1. *parlez distinctement*, 2. *prononcez correctement*, 3. *dites les vers naturellement, mais non comme la prose*, 4. *parlez avec expression*) seine Kunst des Vortrags, illustriert durch mannigfache Beispiele aus der Praxis des Unterrichts und, soweit als nötig, auch durch typische Bilder. Französische Schüler und Schülerinnen demonstrieren uns *ad oculos*, was gute Körperhaltung (Fig. 1 u. 2), ausdrucksvolles Mienenspiel (Fig. 7 bis 21) und zweckmäßige Gebärde (Fig. 23 u. 24) für den Gesamteindruck des Vortrags besagen. Verfasser hat außer diesem Büchlein in demselben Verlage *Récits à dire et comment les dire* zum Preise von 4 fr. veröffentlicht, die ausgewählte Stücke vorwiegend französischer Autoren für Vortragszwecke studieren. Aus eigener Erfahrung heraus möchte Berichterstatter ein gleiche Wege wandelndes Buch aufs wärmste allen Fachgenossen empfehlen: **Lèon Ricquier,** *contes, poésies, récits, nouvelles en prose et en vers, morceaux à dire . . . avec de nombreuses annotations sur le ton, l'inflexion, l'accent et la manière de phraser.* 4. Aufl. 1891. Paris bei Ch. Delagrave (Preis etwa 2 fr.), dessen Kenntnis er selbst seinem hochverehrten Lehrer Thudichum verdankt. Wenn es uns in der Schule gelingen sollte, mehr als bisher in der Vortragskunst zu erreichen, so würden wir damit über die Schule hinaus beitragen zu einer Veredelung auch des gesellschaftlichen Lebens. Wie sehr die Diktion beitragen kann „*à l'agrément des réunions familiales*", das wird jeder zu würdigen verstehen, der gute französische Familien kennen zu lernen das Glück gehabt hat.

Beckmann, K., Französisches Lesebuch für Realschulen und die mittleren Klassen realer Vollanstalten. Bielefeld und Leipzig 1907. Velhagen u. Klasing. X u. 352 S. gr. 8°. geb. 3 M.

— —, Ergänzungsband, enthaltend: Anmerkungen, das Wichtigste aus der Verslehre und Wörterbuch. 137 S. gr. 8°. geb. 1,40 M.

Vorliegendes Lesebuch will für die Tertia und Sekunda der Realschulen und die Mittelstufe realer Vollanstalten an die Stelle der Einzelbändchen der Schriftstellerlektüre treten. Durch die Beschränkung auf die Mittelstufe wird die Möglichkeit gewonnen, den Inhalt zweckentsprechend zu gestalten. Sehen wir uns diesen Inhalt an. Auf 146 Seiten kommen zunächst die Historiker zu Worte: Lamé-Fleury ist mit 5, Dhombres und Monod mit 4, Thiers mit 2, Lanfrey, Ségur, Erckmann und Chatrian, Halévy und Zola mit je 1 Stück vertreten. Stofflich werden alle wichtigeren Perioden, von Rocevaux bis Sedan, berücksichtigt, der-

gestalt jedoch, daß eine Beziehung zur deutschen Geschichte fast immer vorhanden ist, die neuere Zeit den Löwenanteil für sich in Anspruch nimmt. Dem Frankreich der Geschichte folgt auf weiteren 72 Seiten das Frankreich der Gegenwart: eine Schilderung wichtiger Städte und Landschaften, im ganzen 10 Stücke, überwiegend aus der Feder Gourdaults, dessen Brauchbarkeit für Schullektüre nach den gegebenen Proben zweifellos feststeht. An den erdkundlichen Teil schließt sich auf den nächsten 76 Seiten ein novellistischer Teil an, in dem Daudet mit Fug und Recht mit 7 Stücken im Vordergrunde steht, Coppée und Theuriet mit je 2, Maupassant mit 1 Stück vertreten sind. In der 40 Gedichte umfassenden Gedichtsammlung lernt der Schüler u. a. Lafontaine, Voltaire, Béranger, Lamartine, Vigny, Hugo, Musset, Gautier, Sully-Prudhomme und Coppée aus charakteristischen Proben kennen: bei einer Neuauflage würde sich eine Prüfung der Gedichte daraufhin empfehlen, ob sie der mehr epischen als lyrischen Veranlagung der Mittelstufe genügend Rechnung tragen. Dieses Kriterium ist jedenfalls zweckmäßiger als „die in den Lesebüchern der französischen Schulen sich zeigende Vorliebe für dieses oder jenes Gedicht." Auf die im Vorwort gegen die Schriftstellerlektüre entwickelten Gründe sei an dieser Stelle nur kurz eingegangen. Daß sie in der Tat in den meisten Fällen keinen großen Umfang annimmt, ist zuzugeben. In einen Schriftsteller sich einzuleben, würde Berichterstatter jedoch nicht ganz aus der Aufgabe der Mittelstufe streichen. Es ist dies geradezu der Hauptgrund, aus dem das Buch für die Zwecke, denen es dienen will, durchaus empfohlen werden kann. Es hat nämlich der Verfasser selbst, doch auch wohl in dieser Erkenntnis, sich bestrebt, dem Sammelbande den Charakter der Einzellektüre zu wahren, und zwar dadurch zu wahren, daß die Klasse durchweg längere Zeit bei den für die Mittelstufe besonders geeigneten Schriftstellern verweilt. So verdient das Lesebuch, das nach einem reiflich durchdachten Plane gearbeitet ist, allgemeine Beachtung. Zu den inhaltlichen Vorzügen gesellen sich die der äußeren Gewandung; 3 Übersichtskarten, 31 Abbildungen und Kartenskizzen, zu denen sich noch die 8 Kartenskizzen des Kommentars gesellen, erhöhen des Buches Brauchbarkeit.

Kaiser, K., Französisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. 2. Teil: Mittelstufe. 3. Aufl. Bearbeitet von H. Ehrismann. Weinheim und Leipzig 1909. Fr. Ackermann. XV u. 352 S. gr. 8°. geb. 3,40 M.

Das Kaisersche Lesebuch ist in 3. Auflage ziemlich durchgreifend modernisiert. 31 neue, meist moderne Autoren haben ihren Einzug gehalten; im ganzen treten jetzt 57 Dichter und Prosaiker mit 100 Lesestücken (44 Prosastücken und 56 Gedichten) auf den Plan. Alte Stücke sind z. T. ganz ausgeschieden, z. T. erheblich gekürzt (so die Abschnitte aus *Télémaque*, *Gil Blas* und *Charles XII*); der naturgeschichtliche Teil hätte ohne Schaden noch stärker beschnitten werden können. Neu sind mehrere erdkundliche Stücke und Charakterbilder. Neu ist auch die Gruppierung der Stücke nach dem Inhalt, die die Reihenfolge nach der sprachlichen Schwierigkeit des betreffenden Stückes und das daraus resultierende bunte Durcheinander glücklich beseitigt. Die Auswahl der Einzelstücke verdient durchweg Billigung. Alles in allem also ein unverkennbarer Fortschritt, und doch

ist das Ganze eine Chrestomathie alten Stils geblieben. An das gleichfalls für die Mittelstufe berechnete Beckmannsche Lesebuch reicht es nicht entfernt heran.

Campen, Anna, Texte zu Anschauungsbildern für den französischen Sprachunterricht. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. III u. 42 S. gr. 8°. geh. 0,40 M.

Goerlich, E., Vokabular zu den Hoelzelschen Jahreszeitenbildern. II. Teil: Französisch. 3. Aufl. Leipzig 1909. Rengersche Buchhandlung. 54 S. kl. 8°. geh. 0,60 M.

Wallenfells, H., Der Bauernhof (im Anschluß an Hoelzel), 8. Bändchen von Goerlichs französischen Vokabularien. Leipzig 1907. Renger. 35 S. kl. 8°. geh. 0,40 M.

— —, Der Wald (im Anschluß an Hoelzel), 9. Bändchen von Goerlichs französischen Vokabularien. Leipzig 1908. Renger. 33 S. kl. 8°. geh. 0,40 M.

Die an erster Stelle genannte Verfasserin gibt eine kurze zusammenhängende Beschreibung der Jahreszeitenbilder (nach Hoelzel und Hirt), des Bauernhofes, der Stadt, des Speisezimmers, des Waldes und des Gebirges (nach Hoelzel), der Formen der Erdoberfläche (nach Schreiber) nebst ausführlichen Wortlisten. Die Tatsache, daß in der Ausgabe D des Dubislav-Boekschen Unterrichtswerkes für höhere Mädchenschulen (Berlin 1909) keine Anschauungsbilder besprochen sind, hat sie zur Herausgabe dieses Buches veranlaßt. Ein dringendes Bedürfnis lag gleichwohl nicht vor; Verfasserin hätte getrost zu den oben genannten Büchlein von Goerlich und Wallenfels greifen können, die Zahl der Auswahlmöglichkeiten wäre übrigens damit, wie männiglich weiß, noch nicht erschöpft gewesen. Ob man in O III und U II die Hoelzelschen Jahreszeitenbilder überhaupt noch heranziehen soll, ist doch mehr als zweifelhaft; Goerlich scheint es nicht für ausgeschlossen zu halten.

Schmidt, H. und **Tissèdre, J.,** Französische Unterrichtssprache. Ein Hilfsbuch für höhere Lehranstalten. Dresden und Leipzig 1909. Kochs Verlagsbuchhandlung. 64 S. kl. 8°. geh. 1 M.

Der Verfasser der oben anerkennend besprochenen „Französischen Schulphonetik" übergibt uns mit diesem Heftchen eine aus einem mehr als zehnjährigen Briefwechsel mit einem befreundeten französischen Berufsgenossen hervorgegangene „französische Unterrichtssprache". Wir werden uns also auf das hier Gebotene durchweg verlassen dürfen; auch familiäre Wendungen sind aufgenommen. Dankenswert sind auch die zahlreichen anmerkungsweise gegebenen Hinweise auf französisches Schulleben; S. 30, Anm. 3 findet sich z. B. die ganze, 11 Nummern umfassende Prädikatenliste, die zu Nutz und Frommen interessierter Kreise hier verzeichnet sein möge: *parfaitement bien, très bien, bien, assez bien, passable, médiocre, très médiocre, faible, très faible, mal, très mal ou nul.* Bei *compositions* steigt die Punktzahl bis zur stattlichen Höhe von 20 (ev. 40) empor. Dies wie manches andere dieser Art wird nicht nur jüngeren Fachgenossen willkommen sein.

Eberle, E., *Amusements dans l'étude du français.* Stuttgart o. J. W. Violet. III u. 103 S. gr. 8°. geb. 1,60 M.

Hors-d'oeuvre de la grammaire française: so lautet der Untertitel dieses bereits in 3. Auflage erscheinenden Büchleins, das Rätsel, Spiele, Scherze, Sprich-

wörter und Sprechkunststücke (*volubilité de langue*) u. dergl. zu einem gefälligen Ganzen vereint. Möge das anspruchslose, schmucke Bändchen, zu dem ein englisches Gegenstück verhanden ist, Freude in unsere Schulstuben tragen! Freude in der Schule wird auch Freude an ihr wecken.

Martin, P. und **Thiergen, O.,** In Frankreich. Ein Führer durch die Sprache und das Land der Franzosen. Leipzig 1906. E. Haberland. IV u. 219 S. gr. 8°. geb. 3 M.

Dem Buche ist folgender Plan zugrunde gelegt: Ein Züricher reist mit seiner Gemahlin nach Paris, um die Hauptstadt Frankreichs, den Mittelpunkt seines gesamten politischen, literarischen, künstlerischen und industriellen Lebens, kennen zu lernen. Sie erleben an der Grenze die üblichen Scherereien auf der Zollstation, besuchen dann eine Anzahl befreundeter Familien in verschiedenen Provinzstädten, um zuletzt Paris und seine Umgebung zu genießen. Vorherrschend ist die Form ungezwungener Konversation, daneben gelangt die des Briefes zur Verwendung. Den Schluß bildet eine kurzgefaßte französische Grammatik, ein Verzeichnis der französischen und der in Frankreich kursierenden fremden Münzen, ein Wörterverzeichnis, in dem zutreffendenfalls die zu demselben Begriffe gehörenden Wörter zu Gruppen vereinigt sind, und Stadtpläne von Lyon, Reims und Paris. Ein sprachlich und sachlich gute Hilfe leistender Reiseführer!

Peschier, A., *Causeries parisiennes.* Berlin-Schöneberg 1908. Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung. V u. 122 S. kl. 8°. geb. 1,25 M.

Die in 18. Auflage von Robert du Maroussem bearbeitete Gesprächssammlung verdient das eifrige Studium *„des étrangers qui veulent se former à la conversation française.“* In erster Linie ist sie auf deutsche Sprachstudenten berechnet: deutsch sind die übersetzenden Fußnoten, die von Kabisch auf ihre Richtigkeit hin geprüft sind. Groß-Paris, seine Sehenswürdigkeiten und Alltäglichkeiten liefern den Inhalt dieser im flottesten Konversationston gehaltenen Dialoge. Reicher noch als die sachliche wird die sprachliche Ausbeute sein: die Kunst des Plauderns wird zwar der, dem sie versagt ist, auch aus diesem Buche nicht erlernen; kennen lernen aber wird er die Eigenarten französischer Ausdrucksweise, wie sie in gleich reizvollem Gewande wohl nur noch bei *Pâris, les Français chez eux et entre eux* anzutreffen sind.

de la Fruston, Fr., *Echo français. Conversations françaises sur tous les sujets de la vie pratique.* Stuttgart 1908. W. Violet. VIII u. 136 S. gr. 8°. geb. 2 M.

In flüssigem, modernem Französisch unterrichten auch diese — in 13. Auflage von J. Aymeric bearbeiteten — Plaudereien über alle Gebiete modernen und modernsten Lebens. Die Neubearbeitung hat dem Zeitgeist nach jeder Richtung hin Rechnung getragen (vergl. No. 130: *navigation aérienne*). Nach meinem Dafürhalten vertrügen in einem Buche, das den praktischen Zwecken Erwachsener dienen will, die Kinder- und Schulgeschichten u. dergl. noch stärkere Kürzung. Daß das Buch im übrigen nicht am Alltäglichsten haften bleibt, sondern auch Belehrungen über Land und Leute Frankreichs einstreut, auch seine Regierung, sein Unterrichtswesen und seine Literatur gelegentlich streift, verdient Erwähnung.

Beigegeben sind u. a. eine *carte routière de la France*, eine Tafel der französischen Münzen und ein herausnehmbares französisch-deutsches Wörterbuch.

Thibaut, M. A., Wörterbuch der französischen und deutschen Sprache. Neu bearbeitet von Professor Otto Kabisch in Berlin. 50. Aufl. Braunschweig 1907. G. Westermann. gr. 8°.

Erster Teil: Französisch-Deutsch. IX u. 874 S. geb. 7 M.

Zweiter Teil: Deutsch-Französisch. IX u. 737 S. geb. 7 M.

Die inhaltlich wie äußerlich allen Anforderungen der Gegenwart entsprechende letzte Neubearbeitung des längst rühmlich bekannten Thibautschen Wörterbuches ist bereits durch Münch in dieser Monatschrift (VII, 337/39) besprochen worden. Ein kurzer Nachtrag sei gestattet. Die höheren Schulen, besonders die Realanstalten, werden dem Bearbeiter dafür Dank wissen, daß er die Bedeutungen nach ihrer logischen Entwicklung angeordnet, die Grundbedeutung immer vorangestellt hat. Für die umfassende Bereicherung des Wortschatzes werden ihm auch weitere Kreise dankbar sein. Im Interesse der Neuphilologen, nicht zuletzt der studierenden, die angesichts der Reichhaltigkeit des Wortvorrats gern zu diesem Hilfsmittel greifen werden, ist eins zu bedauern: daß von der Angabe der Etymologie abgesehen ist. Die in dieser Richtung gemachten Versuche haben, so wird begründend ausgeführt, die französische Sprachkenntnis nicht gefördert. Ob dieser Satz so allgemein zutreffend ist, scheint mir berechtigtem Zweifel zu unterliegen, schon für die Schule im Interesse der Sicherung des Wortschatzes, mehr noch für den inneren Zusammenhängen nachgehenden Studenten. Der Gesamtwert des Buches wäre meines Erachtens durch Berücksichtigung der Etymologie für Schule und Wissenschaft noch ungleich höher gewesen. Für eine Neuauflage seien folgende Berichtigungen, die sich mir beim Gebrauch ergeben haben, erwähnt. Zunächst für den französisch-deutschen Teil: 1. bei *alambic* sollte die Aussprachebezeichnung nicht fehlen. 2. *bai* = rotbraun (nicht: braun). 3. *capucine* auch: Gesims (begegnet in einer Schulerzählung Coppées). 3. *rigolo* auch Adj. 4. *vache* nicht bloß: Polizeispion, auch Schimpfwort für: Schutzmann. An Druckfehlern ist mir aufgestoßen: *le fourée* statt *fourré*, *rien* gewöhnlich *m.* (so auch die angeführten Beispiele). Der deutsch-französische Teil verträgt am ehesten die bessernde Hand. So begegnet unter „Bahnsteig" noch immer *le perron* (der erste Teil bietet das Richtige). Es würde sich für die Lexikographie überhaupt empfehlen, den fremdsprachlich-deutschen Teil grundsätzlich in den deutsch-fremdsprachlichen Teil hineinzuarbeiten: dann würde man in Thibaut z. B. unter „anstatt" auch *en guise de*, unter „hinsichtlich" auch *en matière de*, unter „in Sachen" auch *en fait de* usw. finden. Druckfehler sind auch in diesem Teile selten; aufgefallen ist mir S. 56, mittlere Spalte, Z. 4 v. o.: *aborer*, S. 412, r. Spalte, Z. 17 v. u.: *savoire*. Nicht als kleinliche Mäkeleien wollen diese Ausstellungen verstanden sein, sondern als kleine Beiträge zu dem großen Ziele, das vortreffliche Wörterbuch immer vollkommener zu gestalten.

Molé, A., Wörterbuch der französischen und deutschen Sprache. Vollständig umgearbeitet von H. Wüllenweber. 77. Aufl. Braunschweig 1908. G. Westermann. gr. kl. 8°.

Erster Teil: Französisch-Deutsch. IV u. 681 S. geb. 4 M.

Zweiter Teil: Deutsch-Französisch. IV u. 715 S. geb. 4 M.

H. Wüllenweber, der sich schon um den eben besprochenen Thibaut große Verdienste erworben hat, legt den Fachgenossen nunmehr den gleichfalls weit verbreiteten Molé in einer gründlichen Neubearbeitung vor. Der Wortschatz ist modernen Bedürfnissen entsprechend vermehrt; auch häufiger begegnende technische und fachwissenschaftliche Ausdrücke haben Aufnahme gefunden; die Grundbedeutung ist grundsätzlich an erster Stelle verzeichnet. Beides Vorzüge, die das Buch für Schüler aller höheren Lehranstalten empfehlenswert machen. Für die Neuauflage sind die gleichen Grundsätze maßgebend gewesen, die für Thibaut befolgt sind. Sie präsentiert sich in demselben schmucken Gewande; das gelb getönte Papier wirkt auf das Auge angenehm, der Druck ist deutlich, die Anordnung übersichtlich. Und so verdient der kleine Molé (wie man ihn auch wohl weiterhin nennen wird) die gleiche Empfehlung; es treffen für ihn auch die für Thibaut gemachten Besserungsvorschläge zu. Möge es dem wohlbetagten Förderer französischer Lexikologie beschieden sein, noch lange die bessernde Hand selbst ans Werk zu legen!

Sanneg, J., *Dictionnaire étymologique de la langue française rimé par ordre alphabétique rétrospectif.* Französisch-deutsches Wörter- und Namenbuch nach den Endungen rückläufig-alphabetisch geordnet. Hannover und Berlin 1909. C. Meyer (G. Prior). 1. Heft: V u. 86 S. gr. 8°. geh. 1,25 M.

In einem überaus lesenswerten Artikel der Germanisch-romanischen Monatschrift (II, 243 ff.: Wörterbücher der Zukunft) klagt H. Tiktin darüber, „daß für die Wissenschaft vom Worte, soweit es sich nicht um die formale, in der Grammatik behandelte Seite dieser Disziplin handelt, die systematische Darstellung bisher noch nie versucht worden ist." Das wissenschaftliche Wörterbuch der Zukunft soll, wie er es sich wünscht, den Wortschatz einer Sprache nicht nach dem äußerlichsten aller Merkmale, der alphabetischen Reihenfolge, anordnen, sondern nach der Bedeutung klassifizieren. Wenn nun auch Sanneg nicht gerade das bietet, was dort als erstrebenswert bezeichnet wird, jedenfalls hat er eine Anordnung des Wortschatzes vorgenommen, die auf Wissenschaftlichkeit Anspruch erheben darf. Diese wird dadurch erreicht, daß die Wörter nach den Ableitungsendungen rückläufig-alphabetisch geordnet werden. In ähnlicher Weise hatte schon Diez (Grammatik II ^{4}, 301—407) eine alphabetische Ordnung der lateinischen Etyma nach dem letzten Buchstaben vor dem Genus- oder Flexionsvokale angestrebt. Für das Französische liegt die Sache insofern einfacher, als die Flexionsendungen vor den festen Wortbildungssuffixen vielfach haben weichen müssen. Es ist dem Verfasser gelungen, die leichte Auffindbarkeit eines Wortes, den praktischen Vorzug des vorläufig-alphabetisch geordneten Wörterbuches, beizubehalten und zugleich jedes einzelne Wort mit seinesgleichen organisch zu verbinden, das alphabetische mit dem etymologischen Prinzip, soweit es sich um die Suffixbildung handelt, zu verschmelzen. Unter der Fahne des betreffenden Suffixes erscheinen, alphabetisch geordnet, die dazu gehörigen Wortbildungen, bald in kleineren Gruppen, bald in ganzen Scharen, z. B. unter No. 45: die Wörter auf *-ance*, unter 69 die auf *-age*. Der Eigenart des jedesmaligen Suffixes entspricht auch die gleichartige

Bedeutung seiner Gefolgschaft. Für die nicht in dieser Weise abzuleitenden Wörter tritt als Einigungsprinzip ergänzend der Reim hinzu, so ist z. B. *avance* unter der Endung *-ance* (*antia*) verzeichnet. Daß auf diese Weise eine breite Grundlage für Wortbildungs- und Suffixbedeutungslehre gewonnen wird, leuchtet ein: dies wieder von besonderer Wichtigkeit für eine lebende Sprache mit ihren jederzeit auftretenden Neologismen. Verfasser erläutert dies an einer Neubildung wie *crépitement*, das auch in dem neuesten Thibaut noch nicht verzeichnet ist, das aber an dem Suffix *-ement* gemessen („das Verbalsubstantiva liefert, die die Tätigkeit des Stammwortes als Hauptwort bezeichnen") ohne weiteres verständlich ist. Der Schüler oder Student, dem auf diese Weise planmäßig ein Einblick in den Werdegang einer Sprache eröffnet wird, lernt das einzelne Wort in seine Bestandteile zerlegen und wird auch Neubildungen nicht ratlos gegenüberstehen. Daß dieses Verstehen von innen heraus die Befestigung des Wortschatzes wirksam unterstützt, ist nicht der letzte Vorteil dieser neuen, auf den ersten Blick ungewohnten Anordnung. Das von Fleiß und Sachkunde zeugende erste Heft läßt für die Fortsetzung dieses „Reim- und Ableitungs-Wörterbuches" das Beste erwarten.

Treptow bei Berlin. O. Siefken.

b) Einzelbesprechungen:

Muff, Christian, Idealismus. Fünfte, wesentlich vermehrte Auflage. Halle 1911. Richard Mühlmann. 508 S. gr. 8°. geh. 7 M., in Geschenkband 8 M.

Im 2. Jahrgang dieser Monatschrift (1903) S. 353 ff. ist die im Jahre 1902 erschienene 3. Auflage dieses Buches von Direktor J. Löber besprochen worden. Damals umfaßte es nur 324 S. und kostete geh. 5 M. In der vorliegenden 5. Auflage ist es, abgesehen von dem inzwischen beigefügten Register, auf 485 S. angewachsen und kostet jetzt 7 M. Es hat seit jener Zeit manche Änderung, Läuterung, Ergänzung und Erweiterung erfahren und liegt uns in vielfacher Hinsicht als ein neues vor. Von der Feststellung und Begründung des Begriffs des Idealismus im allgemeinen, mit dem wir uns sozusagen noch in höheren Regionen bewegen, steigt der Verfasser herab zu der Betätigung desselben in der Religion, der Wissenschaft, der Kunst und dem Leben, indem er überall das Für und Wider, die Bestätigung und Bekämpfung in den genannten Gebieten bis zu den Erscheinungen der allerjüngsten Zeit verfolgt. Wer und was kommt da nicht alles zur Sprache, wie viele Werke der Literatur und Kunst werden in ihren Beziehungen zum Thema besprochen und in das rechte Licht gesetzt! Schon das 22 Seiten umfassende Personen- und Sachregister kann uns darüber Auskunft geben. Es ist eine herzerquickende, auch von einem tief religiösen Sinn getragene Lebensanschauung, die hier zu uns spricht. Einem jeden Stand und Beruf weiß Muff eine ideale Seite abzugewinnen, ihn so zu heben und in unsren Augen zu veredeln. Wie schön zeichnet er das Idealbild eines Lehrers S. 389: „Derjenige, der mit einem tüchtigen Wissen und einer gründlichen pädagogisch-didaktischen Schulung Pflichttreue, Sittlichkeit, ehrenhaftes Wesen, gerechten Sinn, Takt und gesellschaftliche Formen verbindet; der Feuer und Flamme ist für seinen hochherrlichen, gottgesegneten Beruf; bei dem sich Schwung der Seele und weise Besonnenheit zu dem Zweck vereinen, aus

jedem einzelnen Schüler zu machen, was nur zu machen ist, und ein Geschlecht heranzuziehen, das in Gottesfurcht und Sittenstrenge, in Pflichttreue und Vaterlandsliebe, in Pflege des idealen Sinnes und Förderung der wahren Kultur seine Stärke habe: ein solcher Mann ist auf dem besten Wege, dem Ideal des Lehrers sich zu nähern, er ist ein Arbeiter im Dienste des Idealismus". — Der Lehrer muß das Buch in einem Zuge von Anfang bis zu Ende lesen, daß ihm das Wesen, der Wert und das Wirken des Idealismus klar und er bei der Lektüre warm werde. Dann interessiere er die Schüler dafür und lese ihnen bei gegebener Gelegenheit — und wie oft bietet sich diese! — einzelne Partieen daraus vor, wie sie das Namen- und Sachregister an die Hand gibt, und er kann damit reichen Segen stiften. Noch viel ideales Fühlen und Denken ruht in unsrem Volk; das hat die Schillerfeier 1905 bewiesen. Für Ideale ist ja die Jugend so leicht zu gewinnen und zu erwärmen. Hier ist reicher Stoff dafür geboten, gegenüber den neueren Richtungen in Philosophie, Dichtung und Religion, die unser inneres Glück stören und Fried- und Freudlosigkeit säen, den idealen Sinn zu wecken und unsren Schülern damit beglückende Richtlinien für das Leben zu geben. So sei das Buch des leider allzufrüh für die Schule und die ideale Auffassung des Lebens dahingeschiedenen Verfassers den Lehrern und den Schülern der oberen Klassen auf das wärmste empfohlen.

Kassel. Fr. Heußner.

v. Schubert, Hans, Das älteste germanische Christentum oder der sogenannte „Arianismus" der Germanen. Ein Vortrag. 60 S. Tübingen 1909. J. C. B. Mohr. 0,80 M.

Die dunkle Größe des altgermanischen Arianismus ist nicht der bekannte spekulative Arianismus, jene widerspruchsvolle Synthese der Christologien des Origines und Paul von Samosata, sondern der kritische Arianismus, der sich in der Linie des Biblischen hält und gegen des Nicaenum nicht deshalb opponiert, weil es Falsches, sondern weil es zuviel aussagt und weil es den Laien unverständlich und ein Ärgernis ist. Es ist ein Verzicht auf spekulative Theologie, für die bei Völkern roheren Geisteslebens alle Voraussetzungen fehlten. Der germanische Arianismus ist also einfaches Bibelchristentum auf Grund der deutschen Bibel. Er ist aber auch eine nationale Größe in dem Sinne, daß Germanentum und Arianismus sich noch genauer decken als heute Germanentum und Protestantismus. Der Besitz der Gotenbibel gestattet den Germanen den nationalen Kultus in der Landessprache. Biblische und nationale Ethik gehen hier einen engen Bund ein. Die bedeutungsvollste Seite des germanischen Arianismus ist aber, daß er die Kirche zur Stammeskirche macht. Der Arianismus gab den Germanen die Möglichkeit, sich unabhängig von den Riesenfangarmen der katholischen Kirche selbst zu organisieren, wie es die Lebensbedingungen ihrer Volksgemeinschaft erforderten. Die Kirche ordnet sich ein in das Rechtsleben des Stammes und vollendet damit ihre Volkstümlichkeit. Und diese kirchlichen Gebilde haben Folgen gehabt. Aus der Stammeskirche wird die Landeskirche, und als der Arianismus fällt, bleibt die katholische Landeskirche bestehen. In der Form der Landeskirche hat sich also die alte Stammeskirche, die der arianischen Stufe angehört, erhalten. So stehen die Franken, obwohl sie nie Arianer waren, unter der Nachwirkung der

arianischen Verfassung. Das fränkische Landes- und Staatskirchentum aber hat über das ganze mittelalterliche Kirchentum präjudiziert. Es stellt eine Germanisierung des Kirchenrechts auch nach der Seite des Staatskirchentums dar. Im Investiturstreit ringen römisch-kanonisches und national-germanisches Recht. Die große Reformbewegung Luthers knüpft somit unbewußt an die älteste Stufe des germanischen Christentums an, und am Anfang der christlich germanischen Geschichte steht eine nationale Volkskirche mit einem schlichten Glauben und einer achtungswerten sittlichen Kraft.

Ich habe die Herausstellung der Grundthesen für die beste Anzeige dieser überaus interessanten und reizvollen Studie gehalten. Sie beansprucht gleiches Interesse bei dem Theologen, Historiker, Juristen und Kulturhistoriker, selbst der Kirchenpolitiker wird das ihm gebotene Rüstzeug gern seiner Waffensammlung einverleiben.

Clemen, C., Der Religions- und Moralunterricht in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. 54 S. Gießen 1909. Töpelmanns Verlag. 1,75 M.

Der Verfasser meint, man werde in Deutschland wenig geneigt sein, von Amerika für den Schulunterricht etwas zu lernen. Ich glaube jedoch, daß, wer die Religionspsychologie als eine Grundwissenschaft für den Religionsunterricht erkannt hat, die Bedeutung Amerikas auf diesem Gebiete schon lange voll Bewunderung anerkannt hat. Darum begrüße ich dieses Buch mit lebhafter Freude, weil der Verfasser auf Grund eines mehrmonatigen Aufenthaltes in Nordamerika über den dortigen Religions- und Moralunterricht lebendig und klar berichtet. Der Verfasser ist kein blinder Verehrer des amerikanischen Systems, aber er zeigt, was wir von ihm lernen können. Und das ist vor allem der tiefe Ernst, mit dem die Frage nach der Reform des Religionsunterrichtes die besten Köpfe Amerikas beschäftigt. Möchte das Büchlein vielen ein Führer zu den großen amerikanischen Religionspsychologen sein, von denen James und Starbuck ja jetzt durch treffliche Übersetzungen leicht zugänglich sind.

Fritschi, B., Schremmer, B., Holzinger, H., Biblisches Lesebuch. Mit Zeittafeln und 8 Karten. VIII u. 304 S. Tübingen. J. C. B. Mohr. 1,80 M.

Es sei gleich gesagt, daß die Herren Verfasser ein trefflich brauchbares Schulbuch geliefert haben, das sich durch seine mancherlei Vorzüge überall da durchsetzen wird, wo man auch die revidierte Lutherbibel nicht für die geeignete Grundlage des biblischen Unterrichts hält. Pietätvoll hält das Buch am Grundton der Lutherübersetzung fest, es hat aber auch den Mut zu sachlicher und formaler Revision. Daß Kautzsch und Weizsäcker nach Bedarf herangezogen sind, ist durchaus zu billigen, ebenso daß das Neue Testament fast unverkürzt wiedergegeben ist. Ob es nötig war, in der Weihnachtsgeschichte den Satz: ‚und die war schwanger' auszulassen, ist mir zweifelhaft. Daß aber Ruth ganz ausgelassen ist, kann nicht gebilligt werden. Nicht ganz klar ist mir, nach welchen Grundsätzen die kurzen erklärenden Anmerkungen beigefügt sind. Ebenso erscheinen mir die kurzen

Kapitelüberschriften in den Briefen überflüssig, weil sie keineswegs den Inhalt des ganzen Kapitels befassen, auch den Gedankenfortschritt nicht immer kenntlich machen. Dagegen könnte durch bessere Gliederung in Abschnitte die Übersicht erleichtert werden. Die Verfasser haben auf jede literargeschichtliche Notiz verzichtet. Und doch wäre es wünschenswert, wenn z. B. in U III neben dem Lesebuch nicht noch ein Hilfsbuch notwendig wäre. Es ließe sich wohl manches so kürzen, daß das Buch dadurch an Umfang nicht stärker zu werden brauchte. Durch Beifügung einer recht ausführlichen Zeittafel und eines guten Kartenmaterials ist einiges in der Richtung, zugleich das Hilfsbuch zu ersetzen, geschehen. Jedenfalls würde die Brauchbarkeit des Lesebuches durch einen, vielleicht als besonderes Heft käuflichen, sachlich, geschichtlich und literaturgeschichtlich orientierenden Anhang, der auch einige außerbiblische Quellen bringen könnte, gewinnen. Die Herren Verfasser werden sicher diese Fragen schon selbst erwogen haben. Aber ich gebe zu bedenken, daß Hilfsbücher, die andere Texte und andere Auswahl voraussetzen, neben dem Lesebuch oft nur schwer zu gebrauchen sein werden, z. B. wird es sich neben Rothsteins trefflichem Hilfsbuch kaum benutzen lassen.

Posen. Hans Richert.

Müller, Karl Otfried, Lebensbild in Briefen an seine Eltern mit dem Tagebuch seiner italienisch-griechischen Reise. Herausgegeben von Otto und Else Kern. Mit 3 Bildnissen und 1 Faksimile. Berlin 1908. Weidmannsche Buchhandlung. VI u. 401 S. 8°. geb. 10 M.

Die Veröffentlichung der Briefe eines unserer Geistesheroen ist vielseitiger Teilnahme sicher. Denn wir sind es gewohnt, daß die großen Persönlichkeiten unseres Volkes auch als Menschen unsere Anerkennung und Verehrung verdienen. Dies trifft in hervorragendem Maße auch bei Otfried Müller zu. Daß er allzufrüh und fern der Heimat im Dienste der Wissenschaft sich aufrieb, daß er seine Grabstätte fand auf dem Kolonoshügel, an einer durch die Erinnerung an Sophokles und Platon geweihten Stätte des attischen Landes, wo später neben ihm ein verdienter französischer Forscher gebettet wurde: alles dies hat seine Gestalt nur noch mehr verklärt.

Seine kurze Lebenszeit (1797—1840) hat Otfried Müller in unermüdlichem Fleiß und mit genialer Forscherkraft ausgenutzt. Als Schüler Böckhs ist er einer der erfolgreichsten Bahnbrecher und Kämpfer für die historische Ausgestaltung der Altertumsstudien geworden, und er war „der erste Hellenist, der mit durchgreifendem Erfolge die Lehre von der alten Kunst in den Kreis der Altertumsstudien einführte und als einen unentbehrlichen Teil deutscher Humanitätsstudien geltend machte", wie es ihm Ernst Curtius bei der Enthüllung seines Standbildes in der Vorhalle des Berliner Museums nachrühmte.

Jetzt haben wir ein Denkmal seiner menschlichen Persönlichkeit in den neu herausgegebenen Briefen. Zwar finden wir in ihnen nicht den fesselnden Inhalt und die künstlerische Vollendung, welche die Briefe seines Schülers und Nachfolgers Ernst Curtius auszeichnen; auch hätten noch manche Kürzungen, zumal in den Berichten über Familienangelegenheiten, vorgenommen werden dürfen. Aber im

ganzen ist die Lektüre erfreulich. Einige charakteristische Stellen will ich mitteilen. Zunächst eine, die uns Schulmännern ganz besonders aus dem Herzen gesprochen ist oder zu Herzen gehen sollte: „Es ist mein schönster Stolz, daß nächst den Predigern wir Lehrer die einzigen sind, die gar manches und vieles ohne Entgelt, ja ohne allgemeine Anerkennung vollkommen uneigennützig und doch freudig vollbringen.“ — Eine feine pädagogische Bemerkung ist die folgende — er macht sie, um seine Zurückhaltung in der Beeinflussung eines jüngeren Bruders zu erklären — : „Das Beste muß man von sich selbst und durch sich lernen; von einem andern gesprochen erregt das oft Widerwillen, was einige Zeit später einem selbst einleuchtet.“ — Als sein Vater, der Pfarrer war, aus dem Amte schied, schrieb er ihm: „Es ist schade, daß die Beweise von Anhänglichkeit und Dankbarkeit, die bei der Niederlegung eines Amtes eintreffen, sich nicht durch die ganze Zeit der Amtsführung verteilen lassen; sie würden einem oft mehr Kraft und Mut geben.“

Einiges Humoristische möge folgen. Otfried schreibt von einem jüngeren Bruder: „er muß doch rechte Lust zur Jurisprudenz bekommen, wenn er sieht, wie unbedingt juristische und Regierungsbehörden den berühmtesten Professoren und Magnificis zu Vorgesetzten und Vormündern gesetzt werden!“ Über Göttingen finden wir manches ergötzliche Wort. Der dort eben neu eingetretene Professor spottet über die Göttingsche Höflichkeit: „die muß man erst loskriegen, und es gibt eine Menge Redensarten, die man papageimäßig auswendig lernen muß, besonders um sich das Begleiten die Treppen hinab verbitten und doch dieselbe Höflichkeit andern aufzwingen zu können. So war ich bei Hugo gewesen, und er hatte mich, ungeachtet er den einen Hüftknochen ausgerenkt hat und stark hinkt, weit hinunter begleitet. Bald darauf fuhr er bei mir vor. Als er hinunter ging und ich ihn pflichtschuldigst begleiten wollte, widerstand er obstinat und stieg immer wieder so viel Stufen hinauf, als ich ihm hinunter folgte. So wunderlich sind die Leute!“ Ja, er erwähnt mit Beifall das Urteil eines Freundes: „Nimmt man eine Frau aus Göttingen, so macht man sich, bringt man eine hin, sie unglücklich!“ Dennoch ist eine Göttingerin die beglückende und glückliche Frau Otfrieds geworden, und es war eine Tochter jenes Professor Hugo, dessen Höflichkeit er verspottet hatte!

Und nun noch zwei Tatsachen, die uns die Misere der fünfzig Jahre zwischen den Freiheitskriegen und den Einigungskriegen in hellem Lichte zeigen. In der Zeit der sogenannten Demagogenverfolgungen konnte ein Otfried Müller schreiben: „Es ist zu hoffen, daß Staaten, die in Besitz einer Constitution sind, wie Bayern und Württemberg, sich von diesem deutschen Bunde, mit dem keine Constitution irgend verträglich ist, lossagen und wieder an Frankreich anschliessen werden!“ — Als Müller auf seiner letzten Reise in Athen auf alle, die ihn kennen lernten, einen bedeutenden Eindruck als Mensch und Gelehrter machte, wurde ihm zu verstehen gegeben, man erwarte, daß er bei Hof erscheine und dem König Otto sich vorstellen lasse. So wandte er sich als Deutscher, ja als geborener Preuße an den preußischen Gesandten. Der nahm ihn „sehr freundlich auf, meinte aber, er könne doch nur die Deutschen aus solchen Staaten einführen, die im Preußischen Zollverein wären!“ Zu diesen gehörte aber Hannover damals noch nicht. So mußte

denn Müller dem englischen Gesandten seinen Besuch machen, und von ihm erlangte er natürlich sofort die Erfüllung seines Wunsches! — Wir müssen es uns doch immer wieder ins Gedächtnis rufen, von was für Zuständen Bismarck uns befreit hat!

Berlin. Ludwig Martens.

Gudemann, Alfred, Grundriß der Geschichte der klassischen Philologie. Zweite, vermehrte Auflage. Leipzig und Berlin 1909. B. G. Teubner. VI u. 260 S. 8°. geh. 4,50 M., in Leinen geb. 5 M.

Das Buch ist eine erweiterte deutsche Neubearbeitung des in fünftem Abdruck 1902 in Boston erschienenen „*Outlines of the History of Classical Philology*" und kam vor 4 Jahren (1907) in erster Auflage heraus. War jenes nur 78 Seiten umfassende Büchlein nur als Leitfaden für die Zuhörer des Verfassers bei seinen akademischen Vorträgen bestimmt, so soll auch diese deutsche Bearbeitung in erster Linie als Grundlage für akademische Vorlesungen dienen, wird sich aber auch vortrefflich zum Selbststudium eignen.

Entsprechend dem Motto aus Quintilian: *Genera degustamus, non bibliothecas excutimus* hat Verfasser aus dem überreichen Material in engem Rahmen eine sorgfältige Auswahl gegeben, um es so dem Benutzer zu ermöglichen, auf dem ausgedehnten Gebiet das Bleibende „in der Erscheinungen Flucht" deutlicher zu erkennen und eine klare historische Perspektive zu gewinnen. Besonders sind aus der Zahl der Gelehrten des 19. Jahrhunderts nur die aufgenommen worden, die durch grundlegende und epochemachende Leistungen die Altertumswissenschaft in neue Wege geleitet, ihr weitere Perspektiven eröffnet haben, oder deren Arbeiten überhaupt eine hervorragende methodologische oder literarische Bedeutung zugeschrieben werden muß. Dabei sind die noch lebenden aus begreiflichen Gründen alle ausgeschlossen worden.

Die vorliegende neue Auflage hat neben einer gründlichen Revision im einzelnen, kleinen Zusätzen, Ergänzungen und einer Vermehrung des Index noch eine erhebliche Erweiterung erfahren, indem kurze Einleitungen zur Charakterisierung der einzelnen Epochen eingefügt sind und das Kapitel über die Nomenklatur und Provenienz der Handschriften eingehender behandelt worden ist.

In Studenten- und Kandidatenkreisen ist das Buch längst bekannt und geschätzt, was schon der Umstand beweist, daß bereits nach zwei Jahren eine neue Auflage nötig war, aber gut ist es, auch schon im Amt stehende Lehrer nachdrücklich auf den Wert desselben aufmerksam zu machen. Hätten wir als Zuhörer O. Jahns in Bonn, der Geschichte der Philologie so sehr eingehend und ausführlich vortrug, ein solches Buch zur Hand gehabt, das hätte uns ein trefflicher Wegweiser durch den überreichen Stoff sein können, — nun lesen wir es mit Freude, um die alten Erinnerungen aufzufrischen und zu ergänzen und alles, was aus der Geschichte der Philologie in einem reichen Lehrerleben uns entgegengetreten ist, in geschlossenem geschichtlichen Bilde noch einmal an unsren Augen vorüberziehen zu lassen. Allen Lehrern der klassischen Sprachen an Gymnasien sei dieser Grundriß auf das wärmste empfohlen. Ich bin überzeugt, daß er ihnen ein wert-

volles Nachschlagebuch sein wird, was durch das eingehende Namen- und Sachregister sehr erleichtert wird, und auch im Zusammenhang der geschichtlichen Darstellung ihnen großen Genuß bietet.

Die Bemerkung S. 221, daß Fr. Aug. Wolf, wie gewöhnlich angenommen wird, in Göttingen zuerst als „*stud. philologiae*" immatrikuliert worden sei usw., hat neuerdings eine Berichtigung gefunden durch die Erörterungen von Prof. E. Schröder in einer Abhandlung des Jahrbuchs des Geschichtsvereins für Göttingen und Umgebung, Band 2 (1909), S. 11 ff. Der erste, der sich den Namen eines φιλόλογος beigelegt haben soll, war Eratosthenes (ca. 250 v. Chr.) und nach dessen Beispiel unter den Römern Ateius Praetextatus (gest. ca. 29 v. Chr.). Das Buch geht aus von dem Worte φιλόλογος und seiner Bedeutung bei Plato usw., nennt als ersten „Philologen" Theagenes von Rhegion, der zur Zeit des Kambyses lebte und über Homer, von dem die griechische Literatur und Philologie ihren Anfang nahm, geschrieben haben soll, — und endet mit dem 1907 gestorbenen lateinischen Paläographen L. Traube: ein Zeitraum von 2400 Jahren! In diesem lernen wir zuerst die Griechen kennen, dann die Römer, aus dem Mittelalter wird zuerst behandelt die byzantinische Epoche, dann die abendländische Zeit, aus der Neuzeit die Renaissance in Italien, Frankreich, die englisch-holländische Periode und endlich Deutschland (einschließlich Dänemark und Österreich). Ganz kurze Urteile und Charakteristiken orientieren uns über den Wert und die Bedeutung der einzelnen Männer, deren über 200 an uns vorüberziehen und aus denen etwa 60 durch ihre Größe und ihren Einfluß hervorragen: an der Spitze der große Aristoteles, ἀφ' οὗ φασι τὴν κριτικήν τε καὶ γραμματικὴν ἀρχὴν λαβεῖν, und am Ende Theodor Mommsen, „der, obwohl an Universalität hinter Scaliger zurückbleibend, doch alles in allem als *princeps philologorum* bezeichnet werden kann".

Neben den Einzelbildern der Philologen (bei den neueren hätte das Datum in Geburts- und Todesjahr gleichmäßiger und vollständiger angegeben werden können) sind wertvoll und interessant die Zusammenstellung der griechischen und lateinischen Scholien und ihrer Quellen, der kritischen Zeichen (σημεῖα, *notae*), der grammatischen Termini im Griechischen und Lateinischen, Nomenklatur und Verzeichnis der Handschriften (zunächst ein kurzes Verzeichnis der ältesten Handschriften in chronologischer Reihenfolge bis zum 12. Jahrhundert, darauf ein genaueres der wichtigsten Handschriften nach Autoren geordnet), das Verzeichnis der *editiones principes* oder Inkunabeln, die Zusammenstellung der Universitäten nach den Gründungsjahren in den einzelnen Ländern, sowie das Verzeichnis der bedeutenderen Schüler bei hervorragenden Männern wie G. Hermann und Fr. Ritschl.

Eine reiche Literatur, darunter auch wertvolle kleinere Dissertationen und Preisschriften, gibt Gelegenheit, sich mühelos den Stoff für eingehendere Betrachtung und Behandlung einer Epoche, Persönlichkeit, Schrift oder philologischen Frage herbeizuholen. Eine besondere Freude war es mir, daß ich S. 71 eine Preisschrift des hier als Pensionär lebenden, jetzt 84 jährigen Ober- und Geh. Reg.-Rats D. Dr. Lahmeyer angeführt fand, die er 1848 in seinem 21. Lebensjahre als Student in Göttingen schrieb: *De libelli Plutarchi, qui de malignitate Herodoti inscribitur, et auctoritate et auctore.* So fand ich Arbeiten von Freunden und Bekannten aus

meinen Studienjahren, und so wird manchem Kollegen, abgesehen von den Lebensbildern verehrter Universitätslehrer, hier mancher liebe Name begegnen.

Von Einzelheiten hebe ich noch heraus die zwei Verse des „allwissenden Homer" (Il. 1, 185 und 22, 59), welche die acht Redeteile des Aristarch enthalten (S. 47), das Urteil des Justus Lipsius über Suidas: „*Pecus est Suidas, sed pecus aurei velleris*" (S. 143), das an Ritschlsche Kritik erinnernde Urteil über Tzetzes: „Er zeichnet sich ebenso aus durch eine achtunggebietende Belesenheit, unleugbaren Fleiß und vielseitige Sammlertätigkeit als durch Unzuverlässigkeit, Geschmacklosigkeit und abstoßende Selbstüberhebung" (S. 145), den Wahlspruch G. Hermanns: „Ἁπλοῦς ὁ μῦθος τῆς ἀληθείας ἔφυ" (S. 222) und den Ritschls, des Sospitator Plauti: „*Nil tam difficilest, quin quaerendo investigari possiet*" (S. 234). Ja, wieviel Schönes und Interessantes ließe sich noch herausheben! Ich breche ab. Aus verschiedenen Gründen und in verschiedener Weise *habent sua fata libelli* (vgl. S. 109). Mögen recht viele Kollegen Neigung und Zeit finden, sich dem Studium dieses Buches zu widmen, *ut bona iam peractis fata iungantur.*

Kassel. Fr. Heußner.

Birt, Th., Eine römische Literaturgeschichte in fünf Vorträgen. 2. Auflage. Marburg 1909. N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung. VII u. 207 S. kl. 8°. brosch. 3 M., geb. 3,80 M.

Wem es vergönnt gewesen ist, als Marburger Student den Vorlesungen oder gar den Seminar-Übungen des Verfassers beizuwohnen, der wird gern nach jeder Neuerscheinung greifen, die seinen Namen trägt. Auch das vorliegende Büchlein enttäuscht die Erwartungen in keiner Weise. Es zeigt den gewohnten geistreichen Plauderton, der anscheinend ganz ungezwungen und wie spielend die Ergebnisse gründlichster Gelehrsamkeit bringt. Wenn der Verfasser es im Vorwort ablehnt, daß sein Werk für Fachgenossen bestimmt sei, so kann doch auch jeder von diesen, meine ich, Anregung und Belehrung aus ihm schöpfen. Vor allem aber wird es sicherlich den in erster Linie beabsichtigten Zweck erfüllen, weiten Kreisen, die das Altertum noch immer nach dem Stande beurteilen, den die klassische Philologie vor 50 Jahren einnahm, zu zeigen, wieviel schärfer sein Bild durch die neusten Forschungen geworden, wie es uns dadurch menschlich näher getreten, sozusagen modern geworden ist.

Die fünf Vorträge behandeln je einen Akt des Dramas, mit welchem der Verfasser die römische Literatur vergleicht und dessen tragisches Motiv ihm das Wettwerben der Vornehmen und des Volkes um die Kunst bildet. Überaus anschaulich und geschmackvoll ist die jeweilige Schilderung des inneren Zusammenhanges zwischen den literarischen Erscheinungen und den politischen Vorgängen. Und weite Ausblicke öffnen sich aus dem engen Prunkgemach der römischen Welt in die Fernen der Provinzen und Jahrhunderte bis in unsere Zeit herein, durch das ganze Buch geht als Grundgedanke, wie untrennbar die Weltliteratur bis auf den heutigen Tag mit jenem geistigen Leben am Tiber verwachsen ist, das seinerseits in allen seinen Erscheinungen nur aus dem Hellenismus heraus verstanden werden kann.

Dieser Leitgedanke macht denn auch, und das ist das Wesentlichste, die

römische Literaturgeschichte in nuce, wie Verfasser sie nennt, besonders geeignet, die neue Renaissance mit vorzubereiten, die trotz allem einmal kommen muß, wie am Schlusse prophetisch vorausgesagt wird.

Soest. H. Bernhardt.

Münch, Wilhelm, Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts. Dritte, verbesserte und ergänzte Auflage (Sonderausgabe aus Dr. A. Baumeisters „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen".) München 1910. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, Oskar Beck. VI u. 192 S. geh. 4 M., geb. 5 M.

Nach acht Jahren hat uns Münch die dritte Auflage seiner Didaktik und Methodik geschenkt. An dieser Stelle das klassische Buch, das die berufensten Kritiker als Lobredner gefunden, einer allgemeinen Besprechung unterziehen zu wollen, wäre überflüssiges Beginnen. Nach S. V des bemerkenswerten Geleitwortes ist der Text selbst dieses Mal einer so tiefgehenden Umgestaltung nicht unterworfen worden, wie das bei der zweiten Auflage der Fall war: er hat allerdings zahlreiche Veränderungen im einzelnen erfahren; der Abschnitt über die amtliche Organisation des Unterrichts in den verschiedenen Staaten auf Grund der gegenwärtig geltenden Bestimmungen ist neu ausgearbeitet worden. Das Ganze ist etwa um 13 Druckseiten gewachsen. Die neuen, klein gedruckten Zusätze sind durch einen Stern kenntlich gemacht. In den Literaturangaben am Schluß ließ Münch größere Beschränkung eintreten mit Rücksicht auf mehrere andere sehr vollständige Zusammenstellungen, die schnell die nötige Orientierung bieten; so bezieht er sich oft auf die von ihm warm empfohlene, inzwischen (1910) in zweiter Auflage erschienene „Methodik des neuphilologischen Unterrichts" von O. Thiergen, als eine Ergänzung seiner Arbeit in dem Sinne, daß seine allgemeinen Betrachtungen dort durch wesentlich bestimmte Beispiele erläutert werden. Seine Empfänglichkeit für alle neuen Eindrücke und Anschauungen bekunden hauptsächlich die Zusätze bei folgenden Kapiteln: weitere Entwicklung des Methodenstreits (S. 21 u. 22); bei der „Aussprache" (S. 39 u. 40) gedenkt er der Einrichtung der „Assistants étrangers, die freilich an unserem „Gymnasium und Realgymnasium" nicht die „wünschenswerten Dienste" getan haben. Das lag wohl nicht allein an den betreffenden ungeeigneten Persönlichkeiten, denn auch anderwärts haben sie, wie ehrlich zugestanden wird, den Erwartungen gar nicht entsprochen. Es fehlte ihnen jegliches pädagogische Geschick, und ihre sehr bescheidene allgemeine Bildung konnte unseren Schülern nicht imponieren. Vor allem hat der Engländer ohne Lust und Liebe seine Aufgabe nur einseitig aufgefaßt. Dabei sei bemerkt, daß diese jungen Leute von Lehrern und Schülern auf das liebenswürdigste aufgenommen wurden im Gegensatz leider zu der Behandlung, die unsere Kollegen an ausländischen Schulen erfahren. — Weiterhin steht Münch der Benutzung von Phonograph oder Grammophon, über die sich mehr und mehr eine Literatur bildet, freundlich gegenüber. Über den weiteren Schritt, den Kinematographen als Lehrmittel für die neueren Sprachen zu verwenden, wird vielleicht die vierte Auflage berichten können. Im Deutschen Hause der Brüsseler Weltausstellung hat bekanntlich Dr. Otto Driesen mit einer kinematographischen und grammophonischen

Darstellung moderner deutscher Unterrichtsmethoden ungewöhnlichen Beifall gefunden, und warum sollte diese wertvolle Bereicherung unserer Lichtbildkultur nicht auch dem neusprachlichen Unterricht zugute kommen? Auf S. 56 hören wir von der Einrichtung von „Spielnachmittagen" in fremden Sprachen an gewissen Schulen Frankreichs und Italiens, der wunderbare Erfolge für Zöglinge zwischen 6 und 10 Jahren nachgerühmt wird. Manche veränderte Auffassung findet sich über die schriftlichen Arbeiten (S. 92 u. 93), bereichert ist der Abschnitt „Aufsatzthemata" nach neueren Programmen. Daß das Kapitel „Neuester Stand der Lektürefrage" (S. 114—118) nach Umfang und Inhalt das bedeutendste werden würde, war klar. Und von ihm besonders gilt, was Münch auf S. V der Vorrede ausspricht, nämlich man dürfe nicht einen pädagogischen Fachmann auf irgendwelche Äußerungen, die er im Laufe eines langen Lebens getan hat, festlegen, auch seine Stellung zu schwebenden Grundfragen ändere sich in den Zeiten. Erwähnenswert sind ferner noch die Zusätze bei „Übertragung von Poesie" (S. 138 u. 139), Aneignung und Verwertung des Wortschatzes (S. 143), Stilistik (S. 151), Betrieb der Literaturgeschichte (S. 156) und Einführung in das Gebiet der Kulturgeschichte und Landeskunde (S. 160), Lehrerbildung (S. 181). Lesenswert und praktisch zu erproben sind endlich seine Ausführungen über sog. „Freiere Übungen" (S. 77—79). Hier erkennt er die Bedeutung und Zweckmäßigkeit der grammatischen und stilistischen Satzumwandlungen im Sinne Abecks an, die die grammatischen Kenntnisse befestigen und einen tieferen Einblick in den französischen Satzbau gewähren. Aus solchen Übungen mögen die vom Provinzial-Schulkollegium zu Koblenz seit Ostern 1911 gestatteten oder empfohlenen dreistündigen freien Arbeiten statt eines französischen Aufsatzes bei der Reifeprüfung erwachsen sein. Es handelt sich hierbei um die einigermaßen gewandte freie Übertragung eines zweimal vorgelesenen deutschen Textes in das fremde Idiom. Diese von der Mittelstufe an systematisch betriebenen Umwandlungen werden zu erfreulichen Resultaten führen, — ich habe selbst mit einer solchen Arbeit zu Ostern am Realgymnasium gute Erfahrungen gemacht — wenn daneben auf der Oberstufe eine andere dankenswerte Aufgabe gelöst wird: es müssen an der Hand eines zu dem Zwecke ausgewählten, zubereiteten und geordneten Materials, außer Ulbrichs Stilistik z. B. Perle „Das stilistische Deutlichkeitsmoment im Französischen" dem Schüler in lehrreichen Vergleichungen die dem Deutschen und dem Französischen (auch mit gelegentlicher Heranziehung des Lateinischen und des Englischen) zur Verfügung stehenden Darstellungsmittel zum Bewußtsein gebracht werden. Solche Übungen sind zugleich von hohem bildenden Wert. — Bei dieser Gelegenheit sei vor der ganz unbrauchbaren „Aufsatz- und Briefschule" von Traut (Münch, Anhang No. 155) gewarnt. — Ein Druckfehler S. 192, Z. 4 v. u. ist bei dem Titel von Bornecques Buch zu berichtigen: statt en Angleterre ist en Autriche zu lesen. Mit dem herzlichen Danke für die Gabe, die allen, auch Münchs grundsätzlichen Gegnern in vielen ungelösten und umstrittenen Fragen, wieder genug der Belehrung und Anregung bringt, sei ein berechtigter Wunsch verbunden: Möge die Didaktik noch fleißiger gelesen und befolgt werden als bisher. Es ist eine allgemeine und beklagenswerte Erscheinung, daß gerade in unseren Tagen die Anfänger im Lehramte im Vollgefühl ihrer eigenen Tüchtigkeit und ihres allerdings noch kaum

erprobten Wertes solcher Hilfsmittel für ihre Weiterbildung entraten zu können glauben. Mögen diese vor allem im Interesse eines gesunden und vernünftigen Unterrichts Münch zum treuen Mentor nehmen!

Düsseldorf. W. Bohnhardt.

Risop, Alfred, Die romanische Philologie an der Berliner Universität 1810—1910. Sonderabdruck aus „Romanischer Jahresbericht", Band X, IV, S. 1—116. Erlangen 1910. Fr. Junge. gr. 4°.

Kann für diese Arbeit eine unmittelbare Beziehung zu der Bestimmung der Monatschrift nicht in Anspruch genommen werden, so muß sie doch einem ansehnlichen Teil der Leser interessant sein, und ein Hinweis darauf an gegenwärtiger Stelle wird sich rechtfertigen. Anlaß dazu wäre übrigens vielleicht schon daraus zu entnehmen, daß hier wieder eine wissenschaftliche Arbeit von großer Gründlichkeit und Zuverlässigkeit — und eine solche, deren Verdienstlichkeit allgemein anerkannt werden muß — aus der Feder eines praktisch vielbeschäftigten Mitglieds des Oberlehrerstandes vorliegt. Der bewährte erste Vorsitzende der Berliner Gesellschaft für neuere Sprachen hatte sich mit dieser zeitgemäßen Aufgabe betrauen lassen und ist mit ihrer Lösung nicht hinter dem bestimmten Zeitpunkt zurückgeblieben. Wie viele von denen, die jetzt in deutschen Landen die lebenden Sprachen lehren, haben an der Berliner Universität die wichtigste Grundlage ihres neuphilologischen Wissens und Verstehens gelegt, vor allem bei Adolf Tobler für die romanischen Sprachen! Dem Andenken dieses Meisters seiner Wissenschaft ist denn auch die vorliegende Schrift gewidmet. Daran denkt man aber vielleicht nicht oder weiß es nicht, daß Tobler auch der Zeit nach der allererste amtlich voll anerkannte Vertreter des Faches an der Universität Berlin gewesen ist, daß vor ihm beinahe 60 Jahre lang zwar allerlei Dozenten der neueren Sprachen und Literaturen hier sich betätigt haben, und verschiedene darunter offenbar mit weitem Gesichtskreis, schönem Wissen und auch anregender Lebendigkeit (Valentin Schmidt und Aimè Huber werden die bedeutendsten gewesen sein), daß aber Studentenschaft wie Fakultät im allgemeinen von einer Würdigung des so Dargebotenen weit entfernt blieben. Es ist eine Art von Martyrium, das jene mit neuen, großen Aufgaben freiwillig sich belastenden Fachfreunde durchzumachen gehabt haben: Geringschätzung in allerlei Form, Unsicherheit der äußeren Existenz, Kampf um die Daseinsberechtigung. Geraume Zeit hindurch war der preußische Kultusminister der die Aufnahme in den Kreis der Universitätswissenschaften Fordernde und die Fakultät die Spröde, Ablehnende. Man wollte nicht an die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Behandlung glauben, wollte immer nur utilitarische Bedeutung anerkennen, fürchtete auch die Ablenkung des Interesses von der so stolz vertretenen klassischen Philologie. Weitherzigkeit, ja Weitblick pflegt durch die schätzenswerteste Gründlichkeit nicht gerade begünstigt zu werden. Ehe eine Wissenschaft als „katheder-fähig" anerkannt wird, muß sie schwierige Zeiten durchmachen. Am ehesten gelingt es noch durch Spaltung, durch Abzweigung, namentlich auf dem Gebiete der exakten Wissenschaften: da ist Arbeitsteilung erwünscht.

Heute besitzt ja nun seit Jahrzehnten die neuere Philologie, als romanische und als englische, auf allen Universitäten ihre sichere Stätte, und etwas wie Minder-

schätzung wird ihr höchstens noch von vereinzelten Rückständigen gezollt: ausgezeichnete Forscher und Lehrer haben die Anerkennung ihrer Wissenschaft moralisch erzwungen. Aber von einem wirklich befriedigenden Stand der Dinge sind wir auch heute noch weit entfernt. Künftige Geschlechter werden es als unbegreiflich, als ganz unnatürlich oder sinnwidrig empfinden, daß das gewaltige Gesamtgebiet der romanischen Sprachen und Literaturen von einem einzigen offiziellen Fachvertreter in der unbedingten Weise beherrscht und in seiner allerwärts lebendigen Weiterentwicklung verfolgt werden soll, wie dies doch auf deutschen Universitäten erwartet wird. Tobler hat das ja geleistet, sein Nachfolger Morf ist auch in dieser Hinsicht der Mann, ihn zu ersetzen, und ähnliche Kräfte fehlen anderswo nicht. Aber eine ungerechte Zumutung bleibt es darum doch, übrigens für die außerordentlich vielumfassende Anglistik kaum weniger als für die romanische Philologie. Daß die Überwindung dieses Zustandes auch das Interesse der neusprachlichen Lehrer an den höheren Schulen berührt, braucht nicht weiter ausgeführt zu werden. So wird denn „abermals nach hundert Jahren" wohl eine wesentlich andere Schichtung der Universitätswissenschaften auch in dieser Hinsicht vorzufinden sein. Nein, nicht erst nach hundert: das zweifellos Nötige muß schon viel früher kommen. Der Blick in die Vergangenheit, den R.s Schrift gibt, mag immerhin das Gefühl verstärken, daß von Stillstand nicht die Rede sein darf. Für diesen Blick aber, der in Wirklichkeit eine höchst ausdauernde und mühevolle Vertiefung war (man sehe nur die Fülle der immer höchst exakten Anmerkungen!), muß dem Verfasser der vollste Dank ausgesprochen werden.

Berlin. W. Münch.

Schneider, Karl, Jahrbuch über die deutschen Kolonien. Essen, C. D. Baedeker, Verlagshandlung. Erster Jahrgang 1908. VI u. 207 S. Zweiter Jahrgang 1909. I u. 211 S. 8°. geb. in Originalleinenband je 5 M.

Unstreitig haben sich Herausgeber und Verleger ein großes Verdienst dadurch erworben, daß sie ein Jahrbuch der deutschen Kolonien erscheinen ließen. Bislang kam einem jeden, dem die Entwicklung unserer überseeischen Besitzungen am Herzen liegt, gewiß schon manchmal die verdrießliche Empfindung, daß er über diese oder jene Sache, welche unsere Kolonien betraf, nicht mehr orientiert, kurz, daß er nicht mehr auf dem Laufenden war. Berufsgeschäfte und die Schwierigkeit, sich in genügender Weise Literatur zu verschaffen, hinderten oft die Auffüllung der enstandenen Lücken. Diesem Übelstande will und kann das Jahrbuch über die Kolonien in vorzüglicher Weise abhelfen. Der Kaufmann, der Techniker, der Offizier, der Lehrende, jeder Kolonialfreund, jedes Mitglied der Deutschen Kolonialgesellschaft, wie besonders ihrer Abteilungsvorstände, ist nunmehr in der Lage, sich ein Gesamtbild der Lage und der Fortschritte in unseren Kolonien mit geringer Mühe zu verschaffen.

Ganz besonders den Lehrenden aller Schulen wünschen Herausgeber und Verleger in dem Jahrbuche ein Hilfsmittel in die Hand zu geben, welches es ihnen ermöglicht, sich selbst ohne große Schwierigkeit auf der Höhe zu halten, und infolgedessen auch der Jugend sichere Kenntnisse zu übermitteln und sie mit warmem Interesse für die überseeischen Ziele und Aufgaben des deutschen Volkes

zu erfüllen. Denn nicht mit Unrecht meinen sie, daß die nächste Generation sich mit größerem Verständnis und mit wärmerer Anteilnahme den kolonialen Dingen zuneigen wird, als es leider heute noch die gegenwärtige tut, wenn sie in der Jugend schon mit den Verhältnissen in Übersee vertraut gemacht worden ist. Der Ausspruch: Wer die Jugend hat, hat die Zukunft, gilt sicher auch hier.

Die einzelnen Jahrgänge des kolonialen Jahrbuches sollen — nach einem kurzen Vorworte — zunächst die Biographie und eine Würdigung der kolonialen Tätigkeit eines verdienstvollen Mannes enthalten. Im ersten Jahrgange wird das Leben und Wirken des allverehrten Präsidenten der deutschen Kolonialgesellschaft, des Herzogs Johann Albrecht zu Mecklenburg, Regenten von Braunschweig, geschildert, im zweiten das des erfolgreichen Staatssekretärs des Reichskolonial-Amtes Bernhard Dernburg. Ihre wohlgelungenen Bilder schmücken die Jahrgänge.

Alsdann folgen in jedem der beiden Jahrgänge sechs Aufsätze über die gleichen Themata, in welchen namhafte Verfasser uns die im Laufe des Jahres in den einzelnen Kolonien gemachten Fortschritte sachkundig und gewandt darstellen. Es sind dies:

Die Fortschritte in der geographischen Erschließung unserer Kolonien, von Prof. Dr. M. Eckert in Aachen.

Aus dem Seelenleben der Eingeborenen, von Prof. Dr. C. Meinhof in Berlin.

Die deutschen Schutztruppen und die militärische Lage in den einzelnen Kolonien, von verschiedenen bekannten Militärs, wie Major Maercker, Hauptmann Stieber, Oberleutnant Kramer u. a.

Die Gesundheitsverhältnisse in unseren Kolonien, von Stabsarzt Dr. Kuhn.

Rückblick auf die Fortschritte unserer kolonialen Entwicklung im Jahre 1906 (07), von Prof. Dr. Anton in Jena.

Die Verwaltung der Kolonien im Jahre 1907 (08) von Prof. Dr. jur. Max Fleischmann in Halle a. S.

Es ist überflüssig, über die Vortrefflichkeit dieser Aufsätze ein Wort zu sagen. Ihnen schließt sich eine Reihe verschiedener, nicht in jedem Jahrgange regelmäßig wiederkehrender Aufsätze an, welche den Charakter, die Rechtsanschauungen und das Schaffen der Neger, die Einwirkung der deutschen Herrschaft auf sie, die Besiedelung der Kolonien durch Weiße, das Wirken und die Erfolge der beiden christlichen Missionen, die Ausbildung zum Kolonialdienst, die Schiffahrtsverbindungen mit unseren Kolonien usw. eingehend und geschickt behandeln. Schon die Namen ihrer Verfasser, wie Oberstleutnant Richelmann, Dr. med. Arning, Paul Rohrmann, Prof. Fabarius, Missionar Westermann, Pater Acker, Oberstleutnant Gallus und andere verbürgen die Gediegenheit derselben.

Zum Schlusse weist jeder Jahrgang eine Zeittafel auf, welche alle irgendwie bemerkenswerten Ereignisse des letzten Jahres festlegt, sowie ein alphabetisches Personen- und Sachregister. Dem zweiten Jahrgange sind überdies noch eine kleine Übersichtskarte von Afrika und wichtige Eisenbahn- und Baumwollkarten von Togo, Kamerun und Ostafrika beigegeben. Jedem Leser dieser Zeilen wird sich die Überzeugung aufgedrängt haben, daß das koloniale Jahrbuch durch seinen reichen, gediegenen und interessanten Inhalt zu unserer wertvollsten Kolonial-Literatur zu zählen ist. Da es sich besonders wirksam in der Hand der Lehrenden

erweisen wird, kann seine Anschaffung für die Lehrerbibliotheken aller Schulen nur aufs wärmste empfohlen werden. Auch für die Bibliothek der Schüler auf der Oberstufe der höheren Lehranstalten, der Seminare usw. eignet es sich sehr.

Bei dem guten Rufe der bekannten Verlagsfirma ist es fast überflüssig zu erwähnen, daß Druck und äußere Ausstattung alles Lob verdienen.

Unna. G. Wittenbrinck.

Heering, W., Leitfaden für den naturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten. Nach biologischen Gesichtspunkten bearbeitet. Ausg. B. des Leitfadens der Botanik und der Zoologie von F. Wossidlo. Zweiter Teil: Für die mittleren Klassen. Berlin 1911. Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 410 S. 8°. Mit 475 in den Text gedruckten Abbildungen, 4 Tafeln in Schwarzdruck und 12 Tafeln in Farbendruck. geb. 4 M.

Der zuerst erschienene dritte, für die Oberstufe bestimmte Teil des vorliegenden Werkes wurde in dieser Monatschrift Bd. VI S. 693—695, der dann folgende erste, für die Unterstufe bestimmte Bd. IX S. 637—638 besprochen. Gleich den beiden früher erschienenen Teilen kann auch der vorliegende aufs wärmste empfohlen werden. Er ist wie der erste Teil in Pflanzenkunde, Tierkunde und Lebenskunde geteilt. In der Pflanzenkunde werden zunächst unsere wichtigsten Holzgewächse und Gräser, also Pflanzen mit schwierigen Blüten besprochen, dann folgt eine Übersicht über die Hauptgruppen der Samenpflanzen, in welche kurze Beschreibungen solcher Pflanzenarten aufgenommen sind, die im ersten Teile nicht berücksichtigt wurden, während andere nur an der ihnen zukommenden Stelle kurz namhaft gemacht werden. Hierauf folgt eine Beschreibung der Sporenpflanzen, eine Übersicht über das natürliche System und ein kurzer Überblick über die Florenreiche (wesentlich nach Drude) unter Berücksichtigung der wichtigsten Nutzpflanzen.

Die Tierkunde beginnt mit Einzelbeschreibungen einiger Gliederfüßer, um dann eine ähnliche Übersicht über diesen Tierkreis zu geben wie bei den Samenpflanzen. In gleicher Weise werden die übrigen Tierkreise der Wirbellosen behandelt. Darauf folgt eine kurze Übersicht über das ganze Tierreich und eingehendere Berücksichtigung des Tierkreises der Rückenseitentiere, dessen Hauptvertreter, die Wirbeltiere, schon im 2. Teil meist behandelt wurden. Das System schließt sich ziemlich eng an Grobben an, das wissenschaftlich als das beste gilt, in linearer Reihenfolge wie sie in einem Schulbuch allein geboten werden kann aber einem Schüler stellenweise schwer verständlich ist, z. B., wenn die Seekühe, die ja ohne Zweifel das Ende eines besonderen Säugetierastes bilden, zwischen Huftiere (durch diese von den Walen getrennt) und Halbaffen stehen. Ihm folgt noch ein kurzer tiergeographischer Abschnitt.

Die Lebenskunde behandelt den inneren Bau der Pflanzen und seine Beziehungen zu den Lebenstätigkeiten, sowie den inneren Bau und das Leben des Menschen, also die vorschriftsmäßige Lehraufgabe der U II realistischer Schulen; vielleicht würde zweckmäßig hier, wie das früher meist geschah, der allgemeine Bau der Tiere kurz bei jedem Einzelwerkzeug angeschlossen. Ein letzter Abschnitt: „Die Lebewesen im Naturganzen" besteht vorwiegend aus Hinweisen auf früherere Teile in sachlicher Reihenfolge. Gerade dieser wird dem Lehrer von hohem Werte sein,

wenn er Fragen von allgemeinen Gesichtspunkten behandeln will, um der Biologie auf der Oberstufe vorzuarbeiten, zum Verständnis homologer und analoger Erscheinungen zu führen, obwohl es schwer ist, Schülern auf dieser Stufe den Unterschied jener beiden Erscheinungsarten klar zu machen.

Der Verfasser bemüht sich überall sowohl wissenschaftlich richtig als den Schülern klar verständlich die Sachen darzustellen; hierbei unterstützen ihn die reichlich vorhandenen und schön ausgeführten Abbildungen, die sicher dazu beitragen werden, dem Schüler das Buch so lieb zu machen, daß er es nicht nur zur Wiederholung für den Unterricht, sondern zur eigenen Belehrung und Unterhaltung in die Hand nimmt. Wenn dies wirklich gelungen ist, hat das Buch einen Wert nicht nur für das Leben, in dem die Naturerzeugnisse eine weit größere Rolle spielen als leider noch immer im Unterricht unserer höherer Schulen.

Mit dem vorliegenden Bande liegt nun ein biologisches Unterrichtswerk vollendet vor, das sich mit den besten Werken auf dem Gebiet durchaus messen kann und hoffentlich dazu beitragen wird, einem Gegenstande Interesse seitens der Schüler abzugewinnen, der auf den Schulen vielfach stiefkindlich behandelt wird.

Perleberg. F. Höck.

III. Vermischtes.

Die Schulhygiene auf der Internationalen Hygiene-Ausstellung Dresden 1911.

Wie die Hygiene im allgemeinen unser modernes Gesellschaftsleben beeinflußt, so hat von der Entwicklung der hygienischen Wissenschaft und der Popularisierung hygienischer Maxime die moderne Schule besondere Vorteile gezogen. Es ist dabei eine erfreuliche Tatsache, daß die schulhygienischen Interessen schon frühzeitig durch den deutschen Kaiser Förderung erfuhren. Im Jahre 1890 hat er auf einer von ihm einberufenen Konferenz zur Beratung von Fragen betreffend das höhere Schulwesen die bedeutungsvolle Frage aufgeworfen: „Was soll außer dem rationellen Turnen für die Schulhygiene geschehen?"

Ein oberflächlicher Vergleich der Schule von heute mit der vor zwanzig Jahren sagt uns, daß wahrscheinlich vieles geklärt und vieles geschaffen wurde. Andererseits ist noch manches erst in dem Stadium der ersten Entwicklung, vieles ist noch verbesserungsbedürftig und einzelnes harrt noch der notwendigen Klärung. Auf neue Bahnen kann uns indessen nur ein groß angelegter Austausch der Erfahrungen bringen, die man seither auf dem Gebiete der Schulhygiene gemacht hat. Und dieser soll in einer Weise, wie es bis jetzt noch nie der Fall war, von der Internationalen Hygiene-Ausstellung Dresden 1911 geboten werden.

Nach dem Programm der schulhygienischen Spezialausstellung und dem Stande der Anmeldungen wird die Hygiene des Schulgebäudes einen Raum in Anspruch nehmen, der die deutsche Unterrichtsausstellung auf der Brüsseler Weltausstellung bei weitem übertreffen wird. Unter den mehr als 50 deutschen Städten, die die Ausstellung beschicken, wird eine ganze Anzahl ihre Schulbauten in Plänen, Modellen und Photographien vorführen. Alle nur denkbaren Fragen, wie die Orientierung der Gebäude, der Untergrund, die Entwässerung, Beschaffenheit der Baumaterialien, Anlagen von Spielplätzen und Turnhallen werden eingehend berücksichtigt, da auch von Architekten mustergültige moderne Schulhäuser gezeigt werden. Es wird weiter ein lehrreicher Einblick in das Innere der Schule gewährt. Man sieht praktische Korridore, zweckmäßige Türen und Treppen, geeignete Trinkgelegenheiten, Wascheinrichtungen, Schulbrausebäder und dergleichen mehr. Dem Schulzimmer wird besondere Berücksichtigung geschenkt. Es werden die Normen für Bodenfläche und Höhe mit Beziehung auf die Zahl der Schüler,

für Tagesbeleuchtung und für künstliche Beleuchtung, besonders mit indirektem Licht für Zeichensäle gezeigt, man wird darüber belehrt, welcher Wand- und Deckenanstrich vorzuziehen ist, wie eine hygienische Heizungs- und Lüftungslanlage eingerichtet sein soll, wie Fußbodenbelag und Ventilation beschaffen sein muß und auf welche Art die Reinigung der Schulzimmer durch staubbindende Öle und Staubsaugeapparate vorgenommen wird.

Von ganzen Anlagen, die aufgestellt werden, sei eine komplette Turnhalle erwähnt, außerdem eine von Kochherdfabriken errichtete Kochschule, in der heranwachsende junge Mädchen praktische Vorbildung für ihren späteren Hausfrauenberuf finden. Ferner gelangt ein eigenartiger Trinkbrunnen zur Aufstellung, der auf Schulhöfen den Kindern ermöglicht, ohne Benutzung eines Gefäßes zu trinken, so daß Ansteckungen auf diese Weise ausgeschlossen sind. Auch werden mustergültige Schulabortanlagen vorhanden sein.

Eine der interessantesten Vorführungen auf dem Gebiete der Schulhygiene wird die Waldschule sein, die auf einem Raum von mehr als 4000 qm inmitten der waldartigen Anlagen des großen Gartens errichtet wird. Hier werden Liegehallen für die Schüler vorgeführt, Turngeräte, Räume für den Unterricht bei schlechtem Wetter, Schlafsäle, Schulgärten für Kinder, die Küchenanlagen und manches Andere. Auch eine Schule für geistig zurückgebliebene Kinder, ebenso eine komplette „Schulzahnklinik" gelangt zur Ausstellung.

Eine weitblickende Volksgesundheitspflege muß weiter darauf bedacht sein, dem Schüler die Notwendigkeit der körperlichen Erziehung zum Bewußtsein zu bringen, so daß er auch, wenn er die Schule verläßt, den gesundheitsschädlichen Einflüssen entgegenzutreten weiß. Man muß dahin kommen, daß der heranwachsende Mensch die Elemente der Gesundheitspflege beherrscht, wie etwa eine gute Hausfrau ihr Budget. Deshalb wird von der Internationalen Hygiene-Ausstellung Dresden 1911 ein besonderer Wert auf die Zusammenstellung von Anschauungsmaterial für den Unterricht in der Gesundheitspflege gelegt. Die Sammlung streift die Gebiete der Anatomie, der Physiologie, der Schulkrankheiten, die Fragen der Kurzsichtigkeit und Rückgratverkrümmungen, die Fußverkrüppelung durch unzweckmäßiges Schuhwerk, die Korsettschäden usw. Durch gute Wachsmodelle wird die Aufmerksamkeit auf die Infektionskrankheiten gelenkt werden.

Das Wohlbefinden des Schülers hängt oft auch von der Art und Weise ab, in der er außerhalb der Schule, vielleicht durch Nebenunterricht, wie Musik, Sprachen, Handarbeiten usw. in Anspruch genommen wird; ebenso ist die Bekleidungsfrage hierbei nicht ohne Einfluß. Die Internationale Hygiene-Ausstellung gibt hierauf ebenfalls in geeigneter Weise Antwort, wie es sich auch mit der hygienischen Beschaffenheit der Lehrpersonen, die unter Umständen auf den Schüler rückwirkend sein kann, eingehend befaßt. Auch wird die Hygiene der Internate auf der Ausstellung Berücksichtigung finden.

Die Organisationen der Schulmänner aller Welt bringt der Internationalen Hygiene-Ausstellung das allergrößte Interesse entgegen. Dafür spricht die Tatsache, daß eine große Zahl von pädagogischen Kongressen und Versammlungen während der Dauer der Hygiene-Ausstellung in Dresden angemeldet sind. Wir erwähnen unter anderen nur folgende Verbände:

Deutscher Verein für das höhere Mädchenschulwesen,
Bund für freie Schulgemeinden,
Verband Deutsch-Evangelischer Schul- und Lehrer-Vereine,
Evangelischer Schulkongreß,
Deutscher Verein enthaltsamer Lehrer,
Central-Ausschuß für Volks- und Jugendspiele,
Allgemeiner Wohlfahrtsverband Deutscher Lehrer und Lehrerinnen,
Sächsischer Neuphilologen-Verband,
Freie Deutsche Turnlehrer-Versammlung,
Landesverein seminaristisch und technisch gebildeter Lehrer an den höheren Schulen Sachsens (Tagung und Fortbildungskursus für deutsche Turnlehrer).
Ebenso ist ein gemeinsamer Besuch der Sächsischen Lehrer-Vereine in Aussicht genommen.

Die Internationale Hygiene-Ausstellung Dresden 1911 verspricht nach alledem ein Markstein in der schulhygienischen Schau zu werden, der Großzügigkeit und zugleich Gründlichkeit anhaftet.

Marburger Ferienkurse.

Die diesjährigen Ferienkurse mit Vorlesungen und Übungen in deutscher, englischer, französischer und italienischer Sprache finden vom 10. bis 29. Juli und vom 7. bis 26. August statt und werden aus zwei Teilen von je dreiwöchentlicher Dauer bestehen.

Alle auf die Kurse bezüglichen Anfragen sowie Anmeldungen sind zu richten an: Marburger Ferienkurse, Schwanallee 48, Marburg a. d. Lahn. (Führer von Marburg gegen Einsendung von 35 Pfg. in Marken.)

I. Abhandlungen.

Über den Unterricht in der Naturbeschreibung und in der Biologie.

Der offizielle Ausdruck Naturbeschreibung erfreut sich keiner großen Beliebtheit. Den Grund verstehe ich nicht recht, denn mehr als die Natur beschreiben können wir doch nicht. Allerdings dürfen wir den Begriff der Naturbeschreibung nicht zu eng fassen und ihn nur mit der Formenlehre (Morphologie) identifizieren, die im wesentlichen die Grundlage der Systematik ist, soweit die Schule in Betracht kommt. Diese Einengung des Begriffs ist wohl durch den früher vorwiegend geübten Unterrichtsbetrieb herbeigeführt worden. Sie ist aber an sich nicht berechtigt und liegt auch, wie besonders hervorgehoben werden möge, nicht im Sinne der geltenden Lehrpläne. Mit Vorliebe wird jetzt auch der Unterricht in den unteren Klassen als ein biologischer bezeichnet, während offiziell die Biologie als Unterrichtsfach erst in den Oberklassen der höheren Schulen auftritt. Das Wort Biologie hat sich in dem eigentlichen Sinne, wie er z. B. in den romanischen und in der englischen Sprache längst eingebürgert ist, bei uns noch keine rechte Geltung verschafft. Angewendet wird es mit Vorliebe, aber der Inhalt des Begriffs ist ein ganz verschiedener. Das ist im Interesse einer klaren Verständigung zu bedauern.

Auf dem vorjährigen Internationalen Botaniker-Kongreß in Brüssel wurde folgende Definition des Begriffs B i o l o g i e empfohlen: Unter Biologie versteht man die Kunde von den Lebewesen, also den gesamten Inhalt der Botanik und Zoologie, im Gegensatz zu den anorganischen Wissenschaften.

Nach dieser Definition würde auch die Systematik unter den Begriff der Biologie fallen, und dann wäre die Bezeichnung des Unterrichts in der Botanik und der Zoologie in den unteren und mittleren Klassen sowie in der Biologie (im bisherigen Sinne) in den oberen Klassen mit dem gemeinsamen Namen des biologischen Unterrichts notwendig, ohne daß die Systematik deshalb vernachlässigt zu werden brauchte. Was man bisher in Deutschland durch die Bezeichnung Biologie für den Unterricht in der Naturbeschreibung, Naturkunde oder Naturgeschichte betonen wollte, ist etwas anderes als in der angeführten Definition des Wortes Biologie liegt. Hier sollte durch das Wort Biologie hervorgehoben werden, daß die beschreibend morphologische und systematische Seite zurücktreten müßte vor der Lehre von den Anpassungen. Für diesen engeren Begriff wurde auf dem erwähnten Kongreß die

Bezeichnung Ökologie mit der folgenden Definition vorgeschlagen: „Unter Ökologie versteht man die Gesamtheit der Beziehungen zwischen der Einzelpflanze oder der Pflanzengesellschaft einerseits und dem Standort andererseits. Die Ökologie umfaßt also die Lehre von den Standortsbedingungen und Anpassungserscheinungen der einzelnen Art (Autökologie) und der Pflanzengesellschaften (Synökologie = Formationslehre). Sinngemäß ist die Ökologie in der Tierwelt zu definieren.

Das Wort Biologie wird in den Lehrplänen nur zweimal erwähnt, im Pensum der O III der Oberrealschule, wo von Erweiterungen und Ergänzungen des Lehrstoffs in Rücksicht auf Formenlehre, Biologie und Systematik sowie auf die geographische Verbreitung von Pflanzen und Tieren die Rede ist und in den methodischen Bemerkungen, in denen es beim Chemieunterricht empfohlen wird, auch die Beziehungen zur Biologie in Betracht zu nehmen. Sonst ist aber von einer Kenntnis der Lebenserscheinungen der Pflanzen und Tiere die Rede und in den methodischen Bemerkungen ist gesagt: „daß von der untersten Stufe des Unterrichts an die Aufmerksamkeit der Schüler auf Lebenserscheinungen und Lebensbeziehungen zu richten ist".

Wo es sich um die Beziehungen der Chemie zur Biologie handelt, ist wohl die Biologie im Sinne der obigen Definition zu verstehen, an allen anderen Stellen ist aber die Ökologie gemeint. Bei der Einführung des biologischen Unterrichts andererseits ist sicher die Biologie im allgemeinen Sinne aufzufassen, aber doch etwas beschränkter als im Sinne der obigen Definition. Während es üblich ist zwischen allgemeiner und spezieller Botanik bzw. Zoologie zu unterscheiden, die alle unter den Begriff der Biologie fallen würden, soll die Schulbiologie im Unterricht der oberen Klassen nur die allgemeinen Teile beider Disziplinen umfassen. Wenn, wie besonders bei Abhaltung von praktischen Übungen, Einzelobjekte in den Vordergrund treten müssen, so ist ihre Untersuchung nicht Selbstzweck, sondern sie soll den Schüler nur an biologische Untersuchungs- und Betrachtungsweise gewöhnen und seinen Blick von dem Einzelnen auf das Ganze lenken. Würde also der gesamte Unterricht in der Botanik, Zoologie und Biologie als Unterricht in der Biologie bezeichnet werden, so ließe sich wohl der Unterricht in den oberen Klassen als Einführung in die „allgemeine Biologie" bezeichnen.

Durch den Erlaß, der dem biologischen Unterricht die Pforten der preußischen höheren Schulen öffnete, wurde den Lehrern der Biologie in der Ausgestaltung dieses Unterrichts sehr viel Freiheit gelassen. Diese Bestimmung kann gar nicht hoch genug geschätzt werden. Die Zeit, die bestenfalls für dieses Unterrichtsfach zur Verfügung steht, wird immer nur im Verhältnis zu dem, was der Lehrer erreichen möchte, kurz sein. Daher wird jeder sein bestes Können einsetzen müssen, um wirklich etwas Befriedigendes zu erzielen. Der eingeschlagene Weg muß meinem Dafürhalten nach eigentlich überall mehr oder weniger verschieden sein. Denn die meisten Herren, die diesen Unterricht erteilen, werden doch sicher mit Freuden die Gelegenheit ergreifen, ihn nach ihren eigenen Neigungen auszugestalten. Der eine wird mehr die botanische, der andere die zoologische, der dritte die anthropologische Seite in den Vordergrund treten lassen. Der eine wird ein botanisch-anatomisches, der zweite ein zootomisches, der dritte ein physiologisches Praktikum abhalten. Ein anderer wird Plankton fischen und unter-

suchen lassen, ein anderer Pflanzenformationen auf Ausflügen studieren, usw. Ich habe gegen keinen dieser Wege etwas einzuwenden. Jeder Lehrer, dem der Weg nur selbst vertraut ist, kann auf diesem seine Schüler in die Biologie einführen.

Zwei Dinge sind aber in jedem Falle zu fordern: erstens daß die kostbare Zeit nicht vergeudet werde mit der Aneignung rein technischer Fertigkeiten, die wohl auf die Universität, aber nicht auf die Schule gehören, und zweitens, daß bei der Vertiefung in ein Spezialgebiet etwa in Form eines Praktikums nicht vergessen werde, den Schüler auch mit der allgemeinen Biologie in großen Zügen bekannt zu machen.

Als ich mit der Abfassung des Leitfadens für den biologischen Unterricht beschäftigt war, habe ich mir die verschiedenen Möglichkeiten, den biologischen Unterricht auszugestalten, wohl überlegt. Wenn ich in dem Vorwort den von mir eingeschlagenen Weg nicht näher begründet habe, so geschah es, um erst einmal die Urteile von Fachleuten abzuwarten. Ebenso habe ich die Bedeutung des Leitfadens für den Unterricht selbst nur kurz erwähnt.

Jetzt liegen eine große Zahl von Äußerungen vor, die mir Veranlassung geben, über beide Punkte einiges zu sagen.

Es bieten sich im wesentlichen drei Möglichkeiten, den biologischen Unterricht zu erteilen, erstens ausschließlich als Demonstrationsunterricht in der Klasse, zweitens in Form eines Praktikums, drittens als Demonstrationsunterricht und Praktikum in geeigneter Verbindung. Abgesehen von allen äußeren Verhältnissen, Stunden- und Schülerzahl, Einrichtungen und Raum, halte ich die dritte Form für die beste.

In dem Ministerial-Erlaß heißt es: „Die eigene Anschauung des Schülers ist möglichst zur Grundlage der Belehrung zu machen und auf Schülerübungen Wert zu legen." Nach diesem Erlaß ist gegen einen Demonstrationsunterricht nichts einzuwenden und auf das Abhalten von Praktika soll zwar Wert gelegt werden, ohne daß sie als unbedingt notwendig gefordert werden. Ob seither andere Verfügungen erschienen sind, weiß ich nicht. Es muß wohl der Fall sein, denn Schoenichen*) schreibt: „Gemäß den Vorschriften der Kgl. Regierung soll der biologische Unterricht der Oberstufe vornehmlich in der Form von praktischen Übungen erteilt werden." Wenn sich dieser Satz aber auf die obengenannte Ministerialverfügung bezieht, so überlasse ich es dem Leser, den Wortlaut beider Sätze zu vergleichen.

Daß Schülerübungen gewissermaßen das Rückgrat des biologischen Unterrichts bilden müssen, wird von verschiedenen Seiten gefordert. „Praktische Übungen werden immer die beste Grundlage dieses Unterrichts bilden; wohl überlegte und sorgsam durchgeführte Versuche und Beobachtungen können kaum höher eingeschätzt werden wie als ein durch die Notlage gebotenes Surrogat." (Landsberg.)**) Trotzdem auch ich auf die praktischen Übungen großen Wert lege, scheint mir in diesen Worten Landsbergs doch eine ungerechtfertigte

*) Das biologische Schullaboratorium, S. 3.
**) Monatshefte für den naturw. Unterricht, 1. Bd., S. 145.

Unterschätzung des Demonstrationsunterrichts zu liegen. Eine ähnliche abfällige Äußerung in dieser Hinsicht über den Klassenunterricht mit Demonstrationen spricht Lamprecht*) aus: „Es wird hier ein ungeheurer Stoff in wenigen Stunden bewältigt; das Streben nach Vollständigkeit und das Durchstreifen ausgedehnter Gebiete hemmt das beschauliche und tiefe Eindringen in die Materie." Lamprecht schließt dies aus Veröffentlichungen. Ich weiß nicht, ob er meinen Leitfaden dazu rechnet; da aber mein Leitfaden vielfach hauptsächlich als Grundlage für einen solchen Klassenunterricht angesehen wird, ist es vielleicht anzunehmen. Das was Lamprecht sagt, kann wohl eintreten, aber die von ihm gerügten Mängel sind keine notwendige Folge des Klassenunterrichts.

Worauf Landsberg sein abfälliges Urteil über den Demonstrationsunterricht gründet, spricht er nicht aus. Da ich selbst Gelegenheit hatte, biologischen Klassenunterricht zu erteilen, möchte ich wenigstens darauf hinweisen, daß ich mit den erzielten Erfolgen sehr zufrieden war. Allerdings habe ich keineswegs in großer Hast ein umfangreiches Pensum bewältigt, sondern einzelne Abschnitte aus dem ersten Teil meines Leitfadens unter Vorführung mikroskopischer und anderer Präparate eingehend behandelt. Ich hätte allerdings gern an einzelnen Stellen auch eigene Untersuchungen durch die Schüler in den Gang des Unterrichts eingeschaltet, z. B. die Untersuchung von Planktonproben. Es war mir leider nicht möglich, da ich anfänglich 35, später 29 Obersekundaner in einer Wochenstunde, die obligatorisch war, in die Biologie einzuführen hatte. Mit 35 Anfängern oder auch nur 29 lassen sich unter einem Lehrer in einer Wochenstunde keine praktischen Übungen abhalten, wenigstens keine solchen, bei denen eine dauernde persönliche Anleitung notwendig ist. Das werden sicher die meisten Herren zugeben. Wenn man allerdings auf dem Standpunkt steht, daß die Schüler selbständig arbeiten, so spielt ihre Zahl nur insofern eine Rolle, als es sich um die Schaffung der Arbeitsplätze, der Apparate und des Materials handelt. Auch dieser Umstand wird für das Zustandekommen eines Praktikums bei größerer Schülerzahl schon sehr ins Gewicht fallen.

Nach meiner Ansicht bleibt in einem solchen Falle der Klassenunterricht die einzige Möglichkeit der biologischen Unterweisung. Aber selbst, wenn Praktika stattfinden können, scheint mir eine Vorbereitung durch einen Demonstrationsunterricht für einen Erfolg des Praktikums sehr wichtig zu sein. Wenn allerdings nur etwa ein Jahr lang zwei Wochenstunden für fakultativen biologischen Unterricht zur Verfügung stehen und die sonstigen Bedingungen erfüllt sind, würde ich ein Praktikum für die zweckmäßigste Form des Unterrichts halten. Die notwendigen Demonstrationen und theoretischen Betrachtungen würden dann in dieses einzugliedern sein.

Die große Vorliebe für biologische Praktika entspringt einer modernen Richtung der Pädagogik überhaupt. Der Schüler soll sich nicht die Kenntnisse durch die Mitteilungen des Lehrers erwerben, sondern er soll sie sich selbst erarbeiten. So schreibt Schoenichen**): „Durch schaffensfreudige Selbsttätigkeit sollen

*) Biol. Schülerübungen. Programm-Beilage der Friedrichs-Werderschen Oberrealschule zu Berlin. Ostern 1909, S. 3.

**) a. a. O., S. 3.

die Schüler sich die Erkenntnis der wichtigeren biologischen Erscheinungen erarbeiten." Ähnlich äußert sich Landsberg*) gelegentlich der Besprechung meines Leitfadens. Mit Bezug auf meine Warnungen, nicht Tatsachen der Erfahrung mit Hypothesen und Theorien zu verwechseln, schreibt er: „Ein ‚getreuer Eckhardt' ist nicht nach dem Geschmack der reiferen Jugend, wohl aber ein Führer, der sie lehrt, selber eindringend und scharf zu sehen, und sie dazu bringt, sich eigene Gedanken machen zu können." Wenn Landsberg meinen Leitfaden gewissermaßen als einen „getreuen Eckhardt" der reiferen Jugend bezeichnet, so bin ich ihm aufrichtig dankbar. Das sollte mein Buch sein. Denn daß ein Schüler sich zu einem kritischen Standpunkt selbst emporarbeiten könnte, bezweifle ich sehr. Man vergleiche auch beispielsweise mit dem obigen Satze von Landsberg folgenden Ausspruch in seinem Aufsatz, Biologische Übungen am Gymnasium**). „So wurden die Schüler zu der Erkenntnis geführt, wie weit sich noch die Wissenschaft von einer „mechanischen Erklärung des Lebens" entfernt wüßte, wie streitig heutzutage noch die einzelnen Punkte der Entwicklungslehre sind, wie unzulänglich und lückenhaft noch vielfach die Beweisführung ist. — Durch kurzen Vergleich mit physikalischen Theorien und deren Geschichte suchte ich sodann die Schüler noch weiter auf den richtigen Standpunkt dieser Theorie gegenüber zu bringen." (Das Gesperrte ist von mir gesperrt.) Ich glaube, ein Kommentar zu diesen Sätzen im Vergleich mit der Kritik meines Leitfadens ist unnötig.

Mir scheint, daß das Selbsterarbeiten ja ein vorzügliches Schlagwort ist, um alle Gegner der praktischen Übungen — zu denen ich ja nicht gehöre — aus dem Felde zu schlagen, daß es aber zwei recht verschiedene Bedeutungen in sich birgt, je nachdem man das erste oder zweite Wort betont. Das Bedenkliche ist, daß man dies nicht immer unterscheiden kann, und man versucht ist, zu glauben, daß es nach Bedarf bald mit der einen, bald mit der andern Betonung gebraucht wird.

Wenn nur gemeint ist, daß der Schüler im Praktikum selber arbeitet, so liegt das im Wesen des Praktikums und das stete Betonen dieses Umstandes ist nur eine nichtssagende Phrase. Wenn aber gemeint ist, daß der Schüler sich im Praktikum selbst etwas erarbeitet, so bezweifle ich dies und stimme in diesem Punkte Landsberg***) völlig bei, wenn er sagt: „Ich habe auch immer gefunden, daß bei den mikroskopischen Übungen die genaueste Führung der Arbeitenden dringendes Bedürfnis ist und bleibt." (Von Landsberg gesperrt.) Man wird im Praktikum immer nur von einer reproduktiven Arbeit der Schüler reden können. Das Wichtigste für den Erfolg eines Praktikums ist außer der Tätigkeit des Lehrers während desselben die geeignete Stoffauswahl. Ich habe schon oben ausgeführt, daß ich solche Praktika, die weitgehende technische Fertigkeit erfordern, für unzweckmäßig halte. Sie gehören auf die Universität.

Für die mikroskopischen Übungen würde ich unbedingt die Lebewelt des Süßwassers als Ausgangspunkt empfehlen. Ein Teil dieser Organismen wird als

*) Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen, LXIV Jahrg., S. 179.
**) Monatshefte f. d. naturw. Unterricht, 1. Bd., S. 150.
***) a. a. O., S. 146.

Plankton bezeichnet, und seine Verwertung im Unterricht ist vielfach in der Literatur erörtert. Gerade den Teil meiner Arbeit, der das Plankton betrifft, unterzieht Landsberg*) einer Kritik, die ich deshalb nicht übergehen kann, weil ich, wie gesagt, dem Plankton eine große Bedeutung für den Unterricht zuschreibe.

Daß ich gesagt hätte, das Süßwasser enthalte vielleicht überhaupt keine echten planktonischen Formen, ist nicht zutreffend. Ich habe gesagt**): „vielleicht gibt es überhaupt keine den ozeanischen Planktonformen entsprechenden Süßwasserformen, sondern die Planktonorganismen des Süßwassers entsprechen wohl am besten den neritischen Formen des pelagischen Planktons."

Dieser Satz von mir bezieht sich außerdem nur auf das Phytoplankton; wenn also Landsberg zur Begründung der mir in den Mund gelegten Behauptung anführt, daß ich keine planktonischen Süßwasserkrebse bespreche, so hat diese Begründung mit dem obigen Satz in meinem Leitfaden gar nichts zu tun. Über das Zooplankton des Süßwassers habe ich allerdings nur gesagt: „Im Plankton spielen nur kleinere Organismen, besonders Krebse und Rädertierchen, eine Rolle."***) Auf eine eingehendere Behandlung dieser Tiere im biologischen Leitfaden habe ich aus dem Grunde verzichtet, da sie bereits im naturkundlichen Unterricht genügend berücksichtigt werden. (S. meinen Leitfaden für den naturgeschichtlichen Unterricht, Teil II.)

Einen Satz aus der Besprechung Landsbergs möchte ich noch hervorheben: „Es berührt wunderlich, wenn Verfasser (S. 98) das An- und Abschwellen der Planktonmassen in den Tropen anführt, während doch jeder einheimische Tümpel diese Erscheinung zeigt und die Möglichkeit bietet, nach der kausalen Bedingtheit dieser Erscheinung zu forschen, die allerdings noch nicht genügend geklärt ist."

Ich habe in Wirklichkeit geschrieben:†) „Für die Organismen des Süßwassers sind die äußeren Bedingungen wesentlich wichtiger als für die des Meeres." Ich habe dann die Bedeutung der Temperatur für die Planktonproduktion besprochen und fahre fort: „Mit der Beschaffenheit des Ufers hängt auch die Planktonproduktion zusammen. Durch die Zufuhr der gelösten Stoffe wird der Pflanzenwelt Material zur Verarbeitung geliefert. In den Tropen, wo Temperaturschwankungen wenig Einfluß haben, wirkt die Zufuhr dieser Nahrungsstoffe sehr wesentlich auf das An- und Abschwellen der Planktonmassen ein, und es ist also auch hier eine Periodizität zu konstatieren, die indirekt mit den klimatischen Verhältnissen zusammenhängt, da durch die Regengüsse die Stoffzufuhr gehoben wird."

Wie Landsberg diesen Satz in seiner Weise auffassen konnte, ist mir verwunderlich. Über die Verwertung des Planktons im Schulunterrichte habe ich mich bereits 1906 ausgesprochen in einem Gutachten, das im Abschnitt X der Schrift von O. Zacharias, Das Plankton als Gegenstand der naturkundlichen Unterweisung in der Schule, S. 201, abgedruckt ist.

---

*) Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen, LXIV. Jahrg., S. 175.
**) Leitfaden für den biol. Unterr., S. 97.
***) a. a. O., S. 203.
†) Leitf. für den biol. Unterr., S. 97.

Die Verwendung des Planktons als Material zu mikroskopischen Untersuchungen setzt eine völlige Beherrschung des Gebiets durch den Lehrer voraus, da hier einzelne Organismen, die der Schüler unter das Mikroskop bekommt, oft zu ganz anderen Arten gehören, als zu denen, die man bei der Voruntersuchung festgestellt hat. Diese Unsicherheit ist auch eine der Schwierigkeiten, eine k u r z e Anleitung zu praktischen Untersuchungen über das Plankton zusammenzustellen, wie sie etwa für Schulzwecke brauchbar ist. Spezielle Anleitungen sind ja mehrfach geschrieben. Sie eignen sich aber mehr für den Lehrer. Der große Vorzug des Planktons besteht darin, daß zu seiner Untersuchung keine weiteren technischen Fertigkeiten notwendig sind.

Geeignet zur Anstellung mikroskopischer Übungen ist auch das Material, das die Pflanzenanatomie liefert. Wenn auch gegen einfache Schnitte mit dem Rasiermesser nichts einzuwenden ist, so gibt es doch zahlreiche Objekte, die sich in noch einfacherer Weise untersuchen lassen. Kryptogamen geben ebenfalls dankbare Objekte für mikroskopische Untersuchungen ab.

Von Kulturversuchen mit Kryptogamen, wie sie S c h ö n i c h e n*) beschreibt, würde ich aber absehen. Diese gehören auf die Universität. Das Ergebnis steht zu der aufgewandten Zeit in keinem Verhältnis. Ich glaube, daß es in diesem Falle völlig ausreicht, wenn der Lehrer diese Kulturen vor den Augen der Schüler anlegt. Einfachere physiologische Versuche werden sich gut im Praktikum ausführen lassen.

Aus dem Gebiete der Zoologie sind zootomische Übungen zweckmäßig. Vielfach allerdings gehen die gemachten Vorschläge reichlich weit.

Ganz von der Schule ausgeschlossen möchte ich das Mikrotom sehen, ebenso scheint mir der mikrophotographische Apparat nicht hierher zu gehören. Ferner sind alle Färbemethoden, wo sie nicht ganz notwendig sind, zu vermeiden.

Vergleichende anatomische Übungen, die keinerlei Präparation erfordern, lassen sich auch mit Skeletteilen und Schädeln anstellen. Hier sind die homologen Knochen aufzusuchen und die verschiedene Gestaltung durch Skizzen festzulegen. Mir scheinen derartige vergleichende Untersuchungen mindestens von ebenso großer Bedeutung zu sein, besonders für das Verständnis der Deszendenztheorie, wie zootomische Übungen.

Aus dem Gesagten geht wohl hervor, daß ich den biologischen Schülerübungen durchaus sympathisch gegenüberstehe, wenn ich auch dafür bin, daß sie auf ein Maß beschränkt werden, welches der Schule dienlich ist. Einmal heißt es, die biologische Vorbildung in den unteren und mittleren Klassen ist ganz unzureichend, dann aber sollen dieselben Schüler mit einem Male befähigt sein, sich in die schwierigsten Gebiete der Biologie und noch dazu in einem verhältnismäßig kleinen Zeitraum selbst einzuarbeiten.

Einem großen Bedenken gegenüber einer zu starken Betonung der praktischen Übungen möchte ich hier noch Ausdruck geben. Sie stellen doch nur eine Laboratoriumsbiologie dar, die den Schüler der lebendigen Natur, welche ihn umgibt, nicht näher bringt. Gehört aber die Förderung dieser Beziehungen

---

*) Das biologische Schullaboratorium.

weniger in den biologischen Unterricht als die physiologische und anatomische Untersuchung? Exkursionen und Spaziergänge sind ebenso wichtig wie die Laboratoriumsuntersuchungen. Freilich sind sie nicht überall ohne große Schwierigkeiten durchzuführen. Jedenfalls können die Schüler auf einer solchen Exkursion oft mehr lernen als in der gleichen Zeit im Klassenraum, davon ganz abgesehen, daß manche Verhältnisse sich überhaupt nur im Freien demonstrieren lassen. Zugleich kann auch auf einer solchen Exkursion Material für das Praktikum gesammelt werden.

Ein Leitfaden für den biologischen Unterricht wird genau wie in anderen Fächern wünschenswert sein, da ein Nachschreiben auf jeden Fall zu vermeiden und doch ein Nachschlagen oft notwendig ist. Gegen das Niederschreiben kurzer Notizen und die Anfertigung von Skizzen ist dagegen nichts einzuwenden. Das Skizzieren des Beobachteten ist sogar nach Möglichkeit zu fördern.

Über die Lehrbücher möchte ich hier eine These der 11. Rhein. Dir.-Vers. 1907 erwähnen, für die auch Landsberg *) eintritt: „Die Lehrbücher für den naturwissenschaftlichen Unterricht haben in Zukunft zu berücksichtigen, daß Schülerübungen die Grundlage für den gesamten Lehrstoff bilden sollen. Es kann dies in der Weise geschehen, daß die Lehrbücher zugleich Leitfäden für die Übungen sind oder im Anschluß an derartige Leitfäden verfaßt werden." An sich ist diese These durchaus gut. Praktisch würde sie zu zwei Konsequenzen führen müssen. Um allen oder den meisten Wünschen gerecht zu werden, müßten zahlreiche Themata für Schülerübungen behandelt werden, von denen doch nur eins oder wenige im Praktikum bearbeitet werden könnten, so daß das Buch einen sehr bedeutenden Umfang erhalten würde und doch nur zum Teil benutzt werden könnte. Die zweite Möglichkeit besteht darin, daß der Verfasser selbst eine Auswahl trifft. Leitfäden, die ausgewählte Kapitel der Biologie bieten, sind bereits erschienen und in ihrer Art sehr gut. Wenn aber ein derartiger ganz auf praktische Übungen zugeschnittener Leitfaden dem biologischen Unterricht zugrunde gelegt wird, so liegt die Gefahr nahe, daß auch die Biologie später wie ein anderes Fach einfach in der Absolvierung eines solchen Leitfadens besteht. Dadurch würde auch dieser Unterricht in enge Fesseln geschlagen werden.

Mir scheint, daß in diesen Leitfäden teilweise in technischer Weise zuviel verlangt wird. In anderer Hinsicht scheinen sie mir dem Schüler zu wenig zu bieten. Sie vermitteln ihm im wesentlichen wieder nur Einzelkenntnisse wie im Unterricht der unteren und mittleren Klassen. Daß der Schüler durch die Einzelbeobachtungen sich selbst zu einer Urteilsfähigkeit emporarbeitet, die ihn befähigt, den Problemen der Biologie gegenüber einen begründeten Standpunkt zu finden, diese Anschauung vermag ich, wie schon aus meinen obigen Worten hervorgeht, nicht zu teilen. In der Physik und Chemie muß man im Praktikum exakte Ergebnisse eines Versuchs fordern, in der Biologie, wo wir über Kausalbeziehungen noch sehr wenig wissen, halte ich es geradezu für verderblich, wenn man die Schüler auf Grund der paar Untersuchungen, die sie ausgeführt haben, noch ermuntert, selbst Schlüsse zu ziehen.

---

*) Monatshefte für den naturwissenschaftl. Unterricht, S. 145.

Ich stimme Landsberg*) völlig bei, wenn er sagt: „Wer gerade auf diesem Gebiet nicht selber sieht und sich die Resultate der Wissenschaft selber erarbeitet, verwechselt fortwährend Theorie und Tatsache. Dadurch entsteht Halbbildung, die weit gefährlicher ist als völlige Unkenntnis." Wie steht es nun, wenn ich mit meiner Behauptung recht habe, daß ein Schüler sich die Resultate der Wissenschaft überhaupt nicht erarbeiten kann?

Deshalb halte ich, gleichviel wie der Unterricht erteilt wird, ob als Klassenunterricht oder als Praktikum, einen Leitfaden, der dem Schüler ein sicherer Führer ist durch das Gebiet der Biologie und ihn auf die Unklarheiten und die Grenzen unserer Erkenntnis aufmerksam macht, für viel wichtiger als einen Leitfaden, der sich wieder mit Einzeluntersuchungen beschäftigt. Bei dem Praktikum selbst kann man einen Leitfaden wohl entbehren, wenn der Lehrer es zielbewußt leitet. Merkwürdigerweise wird gerade von den Seiten, die möglichst die Selbsttätigkeit des Schülers fordern, ein Leitfaden verlangt, der dem Unterricht angepaßt ist, d. h. mit anderen Worten, der den Lehrer bis zu einem gewissen Grade ersetzt. Darin scheint mir ein gewisser Widerspruch zu liegen.

Noch ein Punkt verdient hier Erwähnung. Die Herren, welche glauben, daß der Schüler sich die Resultate der Wissenschaft erarbeite, meinen dies durch die eingehende Behandlung „weniger sorgsam ausgewählter Probleme" erreichen zu können, was einen besseren Erfolg verspricht „als die Uebermittlung des unendlichen Bildungsstoffes, den die Wissenschaft bereit gestellt hat." (Landsberg.) Es wird verschiedentlich betont, daß man auf „Vollständigkeit" Verzicht leisten müsse (s. auch oben die Äußerung von Lamprecht). Das Wort „vollständig" ist auch wieder ein recht dehnbarer Begriff. Daß man „den unendlichen Bildungsstoff" der Biologie nicht den Schülern übermitteln kann, ist doch so selbstverständlich, daß die Wahl dieses Ausdrucks mir so vorkommt, als ob gemeint sei, bei einer Übermittlung werde immer ein Zuviel mitgeteilt.

Es würde sich freilich weniger effektvoll ausnehmen, wenn statt „des unendlichen Bildungsstoffs" nur „der wichtigsten zum Verständnis der großen biologischen Probleme dienenden Tatsachen und Hypothesen" stände. Mehr habe ich beispielsweise in meinem Leitfaden nicht mitteilen wollen, und darin hat auch die größte Arbeit bestanden, Wesentliches und Unwesentliches zu scheiden. Insofern stehe ich also auch auf dem Standpunkt, daß ich „auf Vollständigkeit grundsätzlich Verzicht leiste". Soll aber der Verzicht auf Vollständigkeit so ausgelegt werden, daß mit dem Schüler nur einzelne ausgewählte Kapitel der Biologie behandelt werden, so ist doch immer wieder ein Hinausgehen über diese in das Gebiet der allgemeinen Biologie erforderlich. Ist die Zeit im Unterricht zu kurz, dann soll der Schüler wenigstens im Leitfaden einen Führer haben, der ihn zu allgemeinen Betrachtungen anleitet, der den Zusammenhang wahrt zwischen den Einzelbeobachtungen. Ein Leitfaden für praktische Übungen ist ein Schulbuch im engsten Sinne. Hat der Schüler nur diesen zur Hand, so wird er seine Weiterbildung wieder in der oft kritiklosen populären Literatur suchen, während mein Leitfaden ganz

*) a. a. O., S. 146.

besonders in dem Sinne geschrieben ist, nicht nur in der Schule, sondern auch im Hause eine passende Lektüre zu bieten.

Vielfach kommt es mir vor, als ob absichtlich eine gewisse Kluft zwischen dem naturkundlichen und dem biologischen Unterricht konstruiert würde. Wenn z. B. Schoenichen*) sagt, die Arbeitsweise des Biologen sei äußerlich derjenigen des Chemikers vielfach konform, so trifft das natürlich im wesentlichen für den Unterrichtsbetrieb zu, den ich als Laboratoriumsbiologie bezeichnet habe, wo das rein Technische eine größere Bedeutung gewinnt. Ich möchte auch im biologischen Unterricht mehr den Zusammenhang gewahrt wissen mit dem Unterricht in den unteren und mittleren Klassen. Dort ist mindestens 4 Jahre lang ein reiches Material durchgearbeitet worden. Wenn auch das, was von demselben dem Schüler in den Oberklassen noch gegenwärtig ist, bestenfalls nur sehr wenig ist, so schlummern viele Erinnerungen, die leicht geweckt werden können. Dieser Aufgabe wird der biologische Unterricht nur dann gerecht, wenn er sich über die Behandlung einzelner Tiere und Pflanzen im Praktikum zu allgemeineren, zusammenfassenden Betrachtungen erhebt. Dann wird das, was im früheren Unterricht behandelt ist, nochmals dem Schüler vorgeführt, so daß er zwar keine oder möglichst wenige neue Objekte kennen lernt, aber diese Objekte jetzt von einem anderen Gesichtspunkt betrachtet.

Das war ja gerade bisher das Unbefriedigende an dem naturgeschichtlichen Unterricht, daß die Möglichkeit fehlte, die gewonnenen Bausteine zu einem großen Ganzen zusammenzufügen. Es wäre gerade so wie ein Sprachunterricht, bei dem nur die Formenlehre, nicht aber die Syntax berücksichtigt werden könnte.

Diesen verschiedenen Aufgaben des Unterrichts in der Naturgeschichte und der Biologie suchte ich äußerlich auch dadurch gerecht zu werden, daß bei den beiden ersten Leitfäden die Darstellung induktiv, bei dem biologischen Leitfaden im wesentlichen deduktiv gehalten ist. Wo der Gegenstand eine Abweichung bedingt, habe ich den mir passend scheinenden Weg gewählt, deshalb habe ich beispielsweise in dem biologischen Leitfaden dem Kapitel über die Zelle erst ein Kapitel über die Einzeller vorangestellt. Im wesentlichen war für mich der Gedanke leitend, daß mit dem Schluß des naturgeschichtlichen Unterrichts die Zelle als die Einheit der Lebewesen erkannt ist, und auf dieser Erkenntnis sich die Übersicht über die ganze Biologie aufbauen müßte.

Wie ich in dem biologischen Leitfaden auf die damals noch nicht erschienenen beiden ersten Bände Rücksicht genommen habe, so wird man auch bei diesen in der Stoffauswahl und seiner Anordnung eine Rücksichtnahme auf den biologischen Leitfaden erkennen können.

In den unteren Klassen habe ich die besprochenen Pflanzen und Tiere zuerst ohne irgendeine systematische Beziehung betrachtet. Die Kenntnis des Systems muß sich allmählich ergeben. Da ich die einzelnen Arten natürlich nicht einfach der Reihe nach aufzählen konnte, habe ich sie nach Gesichtspunkten gruppiert, die einem Schüler der unteren Klassen wohl verständlich sind. Ein Rezensent

*) Das biologische Schullaboratorium, S. 6.

schreibt darüber folgendes:*) „Aber es ist doch die Frage, ob die von Herrn Heering empfohlenen biologischen Einheiten besser sind. Manche davon, wie die Zierpflanzen, sind überhaupt keine Einheiten biologischer Art. Die anderen seiner „Lebensgemeinschaften" sind Formationen im Sinne der neueren Pflanzengeographie, und ihre Erklärung stößt in den unteren Klassen vielleicht auf noch größere Schwierigkeiten als die der systematischen Einheiten." Was den letzten Punkt betrifft, so gebe ich das selbstverständlich gern zu. Ich habe aber auch nicht im entferntesten daran gedacht, daß die von mir gewählten Gruppen als biologische Einheiten aufgefaßt werden würden, die im Anfangsunterricht e r k l ä r t werden müßten. Im Anfangsunterricht stehen die e i n z e l n e n Pflanzen- oder Tierarten im Vordergrund. Da ich ferner auf die eigene Beobachtung durch den Schüler besonders Wert lege, schien mir eine Gruppierung nach den O r t e n, wo die Pflanzen und Tiere zu sehen sind, am zweckmäßigsten.

Derselbe Rezensent schreibt, daß ich der „seltsamen Meinung" sei, „daß der Schüler am leichtesten zum Familienbegriff kommt, während der Gattungsbegriff viel schwerer zu fassen ist". Er bemerkt dazu: „Welche Schwierigkeit will der Sextaner darin finden, daß der Wolf und der Fuchs und verschiedene Anemonen zur selben Gattung gehören? Daß er den „Begriff" Gattung genau faßt, kann man von ihm allerdings nicht verlangen, denn der ist bei jedem Systematiker und jeder Gattung anders." Daß der „Begriff" Gattung so vieldeutig ist, — die Zahl der sämtlichen Gattungen multipliziert mit der der Systematiker, — ist mir allerdings neu. Ich habe bisher immer gemeint, es gebe nur e i n e n Begriff Gattung. Ich bestreite gar nicht, daß der Schüler die Zugehörigkeit von Wolf und Fuchs zur selben Gattung, ebenso wenig, daß er die Zugehörigkeit der verschiedenen Anemonenarten zur selben Gattung erkennt. Er wird aber auch a n d e r e radial gebauten Ranunculaceengattungen mit den Anemonen zu einer Gattung vereinigen.

Wenn der Schüler selbst nach Besprechung einer größeren Anzahl Arten dazu kommen soll, Gruppen aus ihnen zu bilden, so wird er sicher viel leichter die Familien finden, als die Gattungen. Er wird beispielsweise fast alle Gattungen der Labiaten vereinigen, ebenso zahlreiche Gattungen der Papilionaceen usw., weil eben unter der Pflanzenfamilie die Gesamtheit der Arten verstanden wird, die in allen wesentlichen Merkmalen der Blüten- und Fruchtbildung übereinstimmen, während die Gattungen nur durch untergeordnete Verschiedenheiten im Blüten- und Fruchtbau charakterisiert sind. Die Bewertung dieser Merkmale der Gattungen ist von seiten der verschiedenen Systematiker und bei den verschiedenen Familien nicht gleichmäßig. Das wollte der Rezensent wohl sagen.

Das weniger Hervortretende der Merkmale der meisten Gattungen ist aber auch der Grund, daß der Schüler die Arten ohne weiteres unter den höheren Begriff der Familie unterordnet.

Das System der Tiere ist im Unterricht viel leichter zu behandeln als das der Pflanzen. Der Grund liegt darin, daß die Wirbeltiere und Gliederfüßer, die zur Hauptsache den zoologischen Lehrstoff liefern, sich viel leichter in systematisch wohl unterscheidbare Gruppen zerlegen lassen, während bei den Samenpflanzen

*) Naturw. Wochenschrift, XXVI. Jahrg., No. 5, S. 65.

die systematischen Einheiten, zu denen man die Familien zusammenfaßt, mag man sie Ordnungen oder Reihen nennen, im Schulunterrichte nur sehr schwer zu begrenzen sind. Wenn ich im Leitfaden für die mittleren Klassen auch die Ordnungen genannt habe, so geschah es, um die Zusammengehörigkeit der Familien deutlicher zu kennzeichnen, nicht aber in der Absicht, daß der Schüler die Ordnungen auswendig lernen solle. Es muß hier besonders betont werden, daß das Auswendiglernen von systematischen Einteilungen und Beschreibungen überhaupt nicht viel Wert hat. Ich habe vielfache Beobachtungen darüber angestellt, wieviel von den systematischen Kenntnissen, die der Quartaner besitzt, ohne Wiederholung, bei den Schülern der folgenden Klassen, einschließlich Untersekunda, noch vorhanden ist, indem ich etwa 20 Fragen für alle genannten Klassen gleichlautend schriftlich beantworten ließ. Dasselbe habe ich bei den Klassen von Sexta bis Untertertia einschließlich mit Fragen aus dem Sextapensum versucht. Da ich die in Frage kommenden Schüler selbst in den früheren Klassen unterrichtet hatte, war es zugleich interessant und betrübend zu sehen, daß die Fragen, welche von den Quartanern durchweg richtig beantwortet wurden, den Untersekundanern die größten Schwierigkeiten machten, während die Quartaner die Fragen aus dem Sextapensum leicht beantworteten. Da ich in jedem Vierteljahre mindestens ein solches Frage- oder Zeichenextemporale in allen Klassen, in denen ich unterrichtete, anstellte, habe ich manche wertvollen Anregungen daraus gewinnen können.

Auf Grund dieser Erfahrungen halte ich es nicht für zweckmäßig, die Zahl der besprochenen Arten zu sehr zu beschränken, um Zeit zu ihrer eingehenden Besprechung zu gewinnen. Selbstverständlich wird es notwendig sein, einzelne Arten sehr eingehend zu besprechen, wo es sich um die Gewinnung grundlegender Anschauungen handelt. Dagegen halte ich es für verkehrt, die meisten Arten eingehend nach allen Richtungen hin durchzunehmen. Das ermüdet nur, und der Gewinn ist sehr gering. Bei vielen Pflanzen und Tieren wird es völlig genügen, nur die charakteristischen Eigenschaften hervorzuheben. Ich habe gefunden, daß der Eindruck der so besprochenen Arten ebensogut im Gedächtnis haftet wie derjenigen, die in allen Einzelheiten besprochen sind. Durch die zu große Menge von Einzelheiten des Baus, die in ähnlicher Weise bei andern Wesen auch zu konstatieren sind, wird das Bild einer Art nur unklar. Es scheint mir auch ganz unnötig bei der Besprechung einer Pflanze stets die Blüten zu berücksichtigen. Darauf wird meiner Meinung nach viel zu viel Wert gelegt. Wieviel dankbare Objekte bieten die Bäume im blattlosen oder nur beblätterten Zustand, Kletterpflanzen usw., bei denen man sich um die Blüten gar nicht zu kümmern braucht. Ist es nachher nötig, die Pflanzen in das System einzugliedern, so läßt sich die Untersuchung der Blüten leicht nachholen. Die Pflanze als solche ist dem Schüler bereits bekannt. Auf einen Fortschritt der Beobachtungsfähigkeit kann man daraus schließen, daß der Schüler fähig ist, eine Pflanze nach dem Habitus wiederzuerkennen und richtig im System unterzubringen. Ich habe sehr gute Erfahrungen gemacht mit solchen wesentlich zur Wiederholung dienenden Demonstrationen, denen etwa die ersten 10 Minuten jeder Stunde, gewidmet waren. Jeder Schüler durfte beliebige Pflanzen aus dem Garten oder Unkräuter aus der Nähe des Wohnorts

mitbringen, die dann gemeinsam betrachtet wurden, insbesondere alle möglichen Kulturpflanzen in allen Stadien der Entwicklung, häufige Ziersträucher der Anlagen, beliebte Topfgewächse usw.

Für die eigentlichen Untersuchungen ist natürlich durchaus zu fordern, daß in der Botanik jeder Schüler das Objekt in H ä n d e n hat. Auch in der Zoologie ist dies wünschenswert und bei kleineren Objekten auch durchführbar. Sehr zweckmäßig erwiesen sich auch Demonstrationsstunden, in denen aus der naturgeschichtlichen Sammlung soviel Objekte bereitgestellt wurden, wie sich Bänke in einer Klasse fanden. Die Objekte wurden dann durch die Klasse weitergegeben, so daß jeder sie genau in Augenschein nehmen konnte. Bei mikroskopischen Demonstrationen in den mittleren Klassen wurden die nicht am Mikroskop stehenden Schüler durch Zeichenübungen beschäftigt.

In den unteren und mittleren Klassen habe ich stets zahlreiche Unterrichtsstunden im Schulgarten, auf der Straße zwischen den Gärten und im Museum gegeben. Dieser Unterricht im Freien fand in allen Jahreszeiten statt und hatte außerordentlich gute Erfolge. Es wurden Vögel beobachtet, die Vogelstimmen studiert, Raupen gesammelt, die Pflanzen beobachtet, der Spinne zugeschaut beim Fang einer Fliege, der Hummel beim Besuch der Blüte usw. Ermöglicht wurden diese zahlreichen Stunden im Freien nur wegen der günstigen Lage der Schule an der Grenze der Stadt, durch das Entgegenkommen meines hochverehrten Direktors Strehlow, der mir volle Freiheit ließ, und meiner Kollegen, die stets bereitwilligst auf den Austausch von Stunden eingingen, damit ich ein oder das andere Mal auch mehr als eine Stunde zur Verfügung hatte. So war es mir gelegentlich möglich, die Zeit für diese Spaziergänge bis auf 4 Stunden auszudehnen. Dabei konnten nun auch entferntere Punkte aufgesucht werden, um z. B. die verschiedenen Pflanzenformationen kennen zu lernen. Ausflüge nach der Schulzeit haben ihr Mißliches. Zwang darf nicht ausgeübt werden, die Schulwege sind weit, viele Schüler wohnten außerhalb und hätten sich an diesen Ausflügen nicht beteiligen können.

Gerade auf diesen Spaziergängen aber war Gelegenheit, das B e o b a c h t e n zu üben, und ich hoffe, daß manche Schüler, wenn auch unbewußt, für die Zukunft Gutes davon haben werden. Um die Beobachtungstätigkeit außerhalb der Schule zu fördern, habe ich in den Leitfaden für die mittleren Klassen das Sachregister zugleich zu einer Anleitung zu solchen Beobachtungen zu gestalten gesucht.

Noch eins möchte ich zu dem Unterricht in den unteren und mittleren Klassen bemerken. Die unbefriedigenden Resultate hinsichtlich der gedächtnismäßigen Aneignung des Lehrstoffes erscheinen in milderem Licht, wenn wir uns selbst darüber Rechenschaft abgeben, wie schwer es ist, ohne das Objekt vor sich zu haben, eine exakte Beschreibung zu liefern. Gewiß, einige wichtige Grundzüge soll der Schüler sich gedächtnismäßig aneignen, so die großen Gruppen des Tier- und Pflanzenreichs. Anderseits scheint es mir völlig ausreichend, wenn ein Schüler bei einer ihm vorliegenden Pflanze die Familie feststellen und bei gleichzeitiger Untersuchung der Pflanze diese Zugehörigkeit begründen kann. Daß der Schüler den Blütenbau bei einer Familie a u s w e n d i g weiß, läßt sich wohl für kurze Zeit erreichen. Diese Kenntnisse gehen aber bald wieder verloren.

In diesem Sinne wünsche ich meinen Leitfaden aufgefaßt zu sehen, nicht

als Lernbuch, sondern als Leitfaden beim Beobachten der Natur, nicht als ein Buch, das nur in der Stunde benutzt wird, oder um daraus Hausaufgaben aufzugeben, sondern als einen guten Kameraden des Schülers, den er auch außerhalb der Schule zu Rate zieht.

Wenn ich auch mit diesen Ausführungen nicht viel Neues bringe, so hoffe ich doch, daß die zahlreichen Herren, die Interesse für meine Leitfäden gezeigt haben, aus diesem ufsatz die leitenden Gesichtspunkte ersehen, nach denen die Bücher geschrieben sind. Auf viele einzelne Punkte konnte ich hier nicht eingehen, ebensowenig auf Wünsche und Bemerkungen der Rezensenten, die mir nicht von allgemeinem Interesse erscheinen. Es liegt mir nichts ferner, als eine Antikritik zu schreiben, und wenn ich hier leider auf einige Einwände meiner Kritiker eingehen mußte, so glaube ich durch die mitgeteilten Tatsachen entschuldigt zu sein. Ich bin für jede Anregung und jeden Verbesserungsvorschlag dankbar und werde allen Wünschen nach Möglichkeit gerecht werden. Diesem Ziele suchte ich bereits dadurch nahe zu kommen, daß ich dem Lehrer möglichste Freiheit ließ. Auf seinem Wirken beruht der Erfolg des naturgeschichtlichen und biologischen Unterrichts in erster Linie. Seine Aufgabe ist es, den in dem Leitfaden gebotenen Stoff dem Schüler näher zu bringen. Eine zu sehr ins Einzelne gehende Behandlung würde ihn beengen. Anderseits soll der Leitfaden auch kein Repititorium sein, sondern ein Buch, das auch der Schüler gern zur Hand nimmt und auch ohne Anleitung verstehen kann. Nach diesen beiden Gesichtspunkten sind die Leitfäden geschrieben worden.

Altona. W. Heering.

Kaulbachs Bilderkreis der Weltgeschichte und die höhere Schule.

In der Beilage zum Jahresbericht 1906 der Comeniusschule in Schöneberg hatte ich erläuternde Betrachtungen zu Wilhelm von Kaulbachs Bilderkreis der Weltgeschichte im Treppenhause des Berliner Neuen Museums gegeben. Es heißt da gleich im Anfange des kleinen Schriftchens ziemlich wörtlich:

Überall auf dem umfangreichen Gebiete der Pädagogik trifft man heutzutage den Wunsch nach möglichst weitgehender Benutzung von Anschauungsmitteln. Will man sich doch oft sogar nicht mehr mit Apparaten, Wandbildern und Tafelzeichnungen begnügen, sondern verlangt womöglich Projektionsbilder in reichlichster Weise.

Sicher haben diese Forderungen viel Berechtigtes. Und doch sind dabei zwei Bedenken nicht ganz von der Hand zu weisen: Einmal findet der alles überwuchernde Hang unserer Zeit nach rein naturalistischer Betrachtung und Auffassung gerade durch die Anschauungsbilder, die die Wirklichkeit mit peinlichster Genauigkeit wiederzugeben bestrebt sind, die beste Nahrung. Die Phantasie dagegen, die doch für die Entwicklungszeit eines jungen Menschen auch wesentlich mitspricht, verkümmert immer mehr, denn der Mensch lebt nun einmal nicht von Brot allein. Zweitens aber wird durch die ewige äußere Anschauung die innere Anschauung

beeinträchtigt, durch das bequeme rein mechanische Erfassen mit dem Auge allein leidet die Ausbildung der strengen logischen Geistestätigkeit.

Besonders in den oberen Klassen unserer höheren Schulen, sowohl der für Knaben wie der für Mädchen, genügen die bisherigen Anschauungsbilder nur sehr unvollkommen; sie regen eben weder die Phantasie genug an, noch bilden sie den Verstand. Und deshalb muß jedes ehrliche Bestreben, hier zu helfen, freudig begrüßt werden.

Die Reproduktionen der Kaulbachschen Wandgemälde dürften nun in allererster Linie geeignet sein, sowohl die Phantasie als den Verstand der älteren Schüler und Schülerinnen günstig zu beeinflussen. Besonders im Geschichtsunterricht und im Deutschen werden sie sich trefflich verwerten lassen. Und dabei wirken sie auch künstlerisch edel und vornehm.

Deshalb bedeuten sie für den Unterricht etwas durchaus Anderes, als alle bisherigen Anschauungsbilder. Wie Kaulbach an seinen Wandgemälden in heißem Bemühen zugleich als hochbegabter Künstler, als phantasievoller Dichter und als fein berechnender Gelehrter geschaffen hat, so wird ihr Studium wiederum auf das ästhetische Empfinden, auf die Phantasie und auf den Verstand eines jeden ungemein fruchtbar einwirken.

Freilich nur ihr Studium! Ein flüchtiges Betrachten ist bei ihnen nicht angebracht, ein liebevolles Vertiefen wird aber reichsten Genuß bringen.

Diese Gedanken erwachten aufs lebhafteste in mir von neuem, als ich vor einigen Tagen eine Neuausgabe der Kaulbachschen Wandgemälde zu Gesicht bekam. Zum Teil waren sie von den alten Originalkupferplatten abgezogen, welche die Professoren Eichens und Jacoby gestochen hatten, zum Teil aber auch von Platten, die auf dem Wege der Galvanoplastik gewonnen waren. Ein Unterschied zwischen den einzelnen Stichen trat nicht hervor, auch konnten sie sämtlich den vor Jahrzehnten gemachten Abzügen zur Seite gestellt werden.

Und doch ist ein Unterschied vorhanden.

Als seiner Zeit der Hofbuchhändler Alexander Duncker unter der direkten Leitung Kaulbachs die Reproduktion der sechs Wandgemälde durch Kupferstich besorgen ließ, da betrugen die Herstellungskosten der einzelnen Platte rund 15 000 M. Infolgedessen war der Preis der Blätter (Stichgröße 53 : 63, Blattgröße 79 : 105 cm) recht hoch: Die kostbarsten Remarquedrucke je 90 M. das Stück, die billigsten Drucke auf weißem Papier immerhin noch 36 M. Dazwischen lagen Ausgaben das Blatt zu 72, 54, 45 M.

Als der Dunckersche Verlag 1903 in andere Hände überging, wurden die Preise für die noch vorhandenen Drucke ganz bedeutend herabgesetzt. Dann aber wurde eine sogenannte Schulausgabe der Stiche geschaffen, in Originalgröße auf weißem Papier, das Blatt zu 6 M.*) Diese Drucke sind inzwischen vergriffen.

---

*) In demselben Verlag — Verlag der Kaulbach-Stiche, Steglitz-Berlin, Ahornstraße 27 — erscheint außerdem auf Papierformat 70 : 54, bei 47 : 39 cm Bildgröße eine Lichtdruckausgabe der 6 Stiche für zusammen nur 6 Mark. Doch dürfte diese für höhere Anstalten wenig in Betracht kommen. Dagegen sind die kleineren, künstlerisch vollendeten Stiche in der Größe von 48 : 36 cm [Bildgröße 23 : 19] zum Gesamtpreise von 10 Mark als Schulprämie wohl zu empfehlen.

Und jetzt ist es möglich geworden, durch Benutzung der Galvandruckplatten den Preis wiederum ganz bedeutend herabzusetzen, auf 15 M. für alle sechs Bilder in Originalgröße. Dabei sind diese neuen Drucke so vorzüglich, daß sie von den älteren Abzügen der Originalstichplatten kaum zu unterscheiden sind.

Das ausgehende 19. Jahrhundert hatte für die Art Wilhelms von Kaulbach wenig Verständnis. Aber das ist inzwischen anders geworden. Nicht mehr erbittert stehen sich die Freunde und Feinde des Meisters gegenüber, die Zeit hat auch für ihn eine ruhige, objektive Beurteilung gefunden.

In der Schule ist die Wertschätzung der Wandgemälde im Treppenhause des Berliner Neuen Museums niemals zurückgegangen, stets gaben sie in den oberen Klassen dankbaren Stoff zu Aufsätzen und zu ästhetischen oder geschichtlichen Erörterungen. Durch die n e u e Ausgabe, deren Anschaffung jeder Schule möglich ist, dürfte den sechs ideenreichen und formvollendeten großen Stichen die weiteste Verbreitung gesichert sein, und zwar nicht allein in Deutschland. Denn sie sind ein edler, würdiger Schmuck jeder Schule, zugleich aber auch das vortrefflichste Anschauungsmittel für obere Klassen.

Berlin-Schöneberg. W. S t o e w e r.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreußischen Universitäten.

Erlangen, Freiburg, Gießen, Heidelberg, Jena, Leipzig, München, Rostock, Straßburg, Tübingen und Würzburg im Winter-Semester 1910/11.

Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Winter-Semester 1910/11 an den genannten Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Winter-Semester 1910/11 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 1117 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	1097
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	15
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	5

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 834 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	831
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	3

c) in der Juristischen Fakultät 4393 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	3680
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	519
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	194

d) in der Medizinischen Fakultät 5605 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses			eines Gymnasiums	4439
„	„	„	„ Realgymnasiums . .	890
„	„	„	einer Oberrealschule . . .	276

e) in der Philosophischen Fakultät 9533 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses			eines Gymnasiums	6169
„	„	„	„ Realgymnasiums . .	1956
„	„	„	einer Oberrealschule . . .	1408

Hiervon studierten:

1. Philosophie 813 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses			eines Gymnasiums	594
„	„	„	„ Realgymnasiums . .	151
„	„	„	einer Oberrealschule . . .	68

2. Klassische Philologie und Deutsch *) 2420 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses			eines Gymnasiums	2193
„	„	„	„ Realgymnasiums . .	144
„	„	„	einer Oberrealschule . . .	83

3. Neuere Philologie *) 1972 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses			eines Gymnasiums	966
„	„	„	„ Realgymnasiums . .	638
„	„	„	einer Oberrealschule . . .	368

4. Geschichte *) 564 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses			eines Gymnasiums	429
„	„	„	„ Realgymnasiums . .	100
„	„	„	einer Oberrealschule . . .	35

5. Mathematik und Naturwissenschaften 3176 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses			eines Gymnasiums	1599
„	„	„	„ Realgymnasiums . .	796
„	„	„	einer Oberrealschule . . .	781

6. Sonstige Studienfächer 588 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses			eines Gymnasiums	388
„	„	„	„ Realgymnasiums . .	127
„	„	„	einer Oberrealschule . . .	73

II. Von den unter I. aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 196 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses			eines Gymnasiums	187
„	„	„	„ Realgymnasiums . .	6
„	„	„	einer Oberrealschule . . .	3

*) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 201 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

c) in der Juristischen Fakultät 532 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	434
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	65
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	33

d) in der Medizinischen Fakultät 551 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	434
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	75
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	42

e) in der Philosophischen Fakultät 1027 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	691
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	138
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	198

Hiervon studierten:

1. Philosophie 119 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	98
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	7
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	14

2. Klassische Philologie und Deutsch *) 225 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	195
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	13
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	17

3. Neuere Philologie *) 235 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	130
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	45
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	60

4. Geschichte *) 49 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	39
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	6
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	4

5. Mathematik und Naturwissenschaften 308 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	170
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	53
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	85

6. Sonstige Studienfächer 91 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses	eines Gymnasiums	59
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	14
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	18

Gr.-Lichterfelde. A. Tilmann.

*) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

Friedrich Althoff-Stiftung.

Geschäftsbericht über das Rechnungsjahr 1910.

Die Friedrich Althoff-Stiftung hat in ihrem zweiten Geschäftsjahre wiederum erhebliche Fortschritte gemacht. Die Zahl der Mitglieder, die am 31. März 1910 1489 betrug, ist auf 1989 gestiegen. Es sind insgesamt 68 Personen unterstützt worden (gegen 32 im Vorjahre); die Summe der gewährten Beihilfen beträgt nicht weniger als 19 925 M. (gegen 9900 M. im Vorjahre).

Die Einnahmen stellen sich wie folgt:

Bestand aus dem Vorjahre	6 070,20 M.
Kapitalzinsen	7 050,— „
Mitgliederbeiträge	6 944,— „
Überweisung des Herrn Ministers der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten (Erträgnisse eines Verlagswerkes, die hierfür zur Verfügung gestellt sind)	5 317,65 „
Bankzinsen und verschiedene Einnahmen	521,19 „
Zuwendung Ihrer Exzellenz der Frau Wirklicher Geheimer Rat Althoff (Erlös der Althoffschen Bibliothek)	5 000,— „
zusammen ..	30 903,04 M.

Das Vermögen der Stiftung besteht am 31. März 1911 aus

a) Kapitalien	174 000,— M.
b) Barbestand	9 848,52 „

In der Vorstandssitzung vom 21. Februar d. J. hat Herr Geheimer Regierungsrat Dr. von Boettinger, welcher das Grundkapital mit 100 000 M. gestiftet und demselben später noch 20 000 M. hinzugefügt hat, sich in hochherziger Weise bereit erklärt, eine namhafte Erhöhung des Kapitals aus seinen Mitteln unter der Bedingung zu bewirken, daß die Zahl der Mitglieder, wie oben bemerkt rund 2000, eine sehr beträchtliche Erhöhung erfährt; der Stifter denkt an 5000. Vergleicht man die Summe der im Rechnungsjahre 1910 gewährten Unterstützungen (19 925 M.) mit derjenigen, die an Mitgliederbeiträgen aufgekommen ist (6944 M.) und vergleicht man ferner die Zahl der Mitglieder der Stiftung mit der Zahl der Angehörigen derjenigen Berufskreise, denen die Stiftung zugute kommt, so läßt sich nicht leugnen, daß hier Mißverhältnisse vorliegen, und daß der Wunsch einer umfassenderen Beteiligung voll begründet erscheint.

Wir bitten deshalb alle, welche ein Interesse an der Förderung dieser segensreichen Stiftung haben, nach Kräften dahin zu wirken, daß die Bedingung für das Anerbieten des Herrn von Boettinger erfüllt werde. Die Friedrich Althoff-Stiftung, die nach § 1 ihrer Satzung zugleich ein Vorbild sein soll für andere Berufskreise, würde dadurch eine sehr bedeutende Kräftigung erfahren, und das würde angesichts ihres Zweckes und angesichts der Unterstützungsfälle, die häufiger sind als vielfach angenommen wird, von großem Segen sein.

Der Mitgliederbeitrag beträgt nach § 5 der Satzungen jährlich 3 M. Es hat dies nicht die Bedeutung, als ob die Zahlung eines höheren Beitrages ausgeschlossen sein sollte, vielmehr ist damit der niedrigste Satz angegeben. Besonders aufmerksam gemacht wird auf die Bestimmung des Abs. 3 desselben Paragraphen, wonach an Stelle des laufenden ein einmaliger Beitrag von 50 M. treten kann. Es wird sehr empfohlen, von dieser Möglichkeit Gebrauch zu machen, weil dadurch auch für das einzelne Mitglied eine Vereinfachung eintritt.

Die Beitrittserklärungen sind unter Einzahlung des Beitrages zu richten an die Preußische Zentral-Genossenschafstkasse, Berlin C. 2, Am Zeughause 2, Konto der Friedrich Althoff-Stiftung.

Unterstützungsgesuche sind zu senden an den Vorstand der Friedrich Althoff-Stiftung, Berlin W. 8, Wilhelmstraße 68.

Der Ausschuß.

Prof. D. Dr. Harnack,	Dr. Schmidt,	Tilmann,
Wirkl. Geh. Rat.	Wirkl. Geh. Oberregierungsrat.	Geh. Oberregierungsrat.

Dem vorstehenden Geschäftsbericht möchte ich einige Worte hinzufügen: Von den 1989 Mitgliedern (1909: 1712 Mitglieder) sind 1652 Direktoren und Oberlehrer an höheren Lehranstalten für die männliche Jugend (1909: 1369). Das bedeutet eine erfreuliche Zunahme von 283. Von den 68 Unterstützungsgesuchen betreffen **61** Angehörige des höheren Lehrerstandes. Hieraus ergibt sich, wie sehr dieser Stand an der Förderung der guten Sache beteiligt ist und wie berechtigt es ist, ihm den Wunsch einer erheblichen Steigerung der Mitgliederzahl und der Leistungsfähigkeit der Stiftung warm ans Herz zu legen. Ich tue das noch einmal, wie im Jahre 1910 (vgl. Jahrg. IX, S. 596 den Goethespruch von den zugeknöpften Taschen) und tue es auf die Gefahr, bei empfindlichen Gemütern Anstoß zu erregen, wenn ich sage, daß bei, gering angeschlagen, 9000 Direktoren und Oberlehrern in Preußen die Zahl 1652 zu niedrig ist, auch zu niedrig gegenüber 61 Unterstützungsgesuchen und viel zu niedrig gegenüber der Aussicht, uoch eine große Schenkung von Herrn von Boettinger zu erhalten. Man sollte diesem edlen Spender doch recht bald die Freude bereiten, daß er das Kapital der Althoff-Stiftung wesentlich verstärken kann.

Kürzlich sah ich an einem stattlichen Bauernhause im südlichen Deutschland einen schönen Spruch, den ich zu Nutz und Frommen der Althoff-Stiftung hierher setze:

Wan man nur nemen und nichts will geben,
Das macht nit sein ein freundlich leben.

5 Mark sollte doch jeder für eine solche Sache jährlich übrig haben.

Berlin. A. Matthias.

II. Programmabhandlungen 1910.

Über Lehrpläne und Schulreform. IX.

a) Nachtrag aus 1909.

Grundlehrpläne des Königl. Gymnasiums und Realgymnasiums zu Rendsburg. IV. Der Grundlehrplan für den deutschen Unterricht der gemeinsamen Unterstufe. (Vom Lehrerkollegium ausgearbeitet.) — (Nr. 384. 4°. 13 S.)

Der Lehrstoff der VI—IV ist nach Lektüre, Grammatik, Rechtschreibung und schriftlichen Übungen verteilt; in der Lektüre sind die in erster Linie in Betracht kommenden Stücke des eingeführten Lesebuches, auch die auswendig zu lernenden Gedichte, aufgeführt. Dieser Stoffverteilung gehen methodische Bemerkungen für seine Behandlung voran, nach denselben Gesichtspunkten geordnet. Das Ganze sehr verständig, in der Grenze des Möglichen gehalten und brauchbar.

Ludwig, Apologie der Vorschule (Breslau, Städt. Realgymn. am Zwinger. No. 294. 4°. 7 S.). Gegen die Existenz der Vorschulen an den höheren Lehranstalten erhebt sich immer wieder ein Einspruch, dessen Berechtigung nachzuprüfen lohnt. Der Verfasser formuliert zu Anfang seiner Ausführungen die Vorwürfe, die man den Vorschulen macht, und indem er überzeugend nachweist, daß sie nicht berechtigt, daß sie aus Vorurteilen und Doktrinarismus geboren sind, erklärt er sich für die Beibehaltung des herrschenden Zustandes.

A. Fischer, Fachbildung gegen Allgemeinbildung. Vorschläge zu einer rechtzeitig praktischen Ausbildung von studierten Lehrern und anderen akademischen Berufen. (Hamburg, Realschule vor dem Lübecker Tor. Nr. 984. 8°. 19 S.)

Die Überlegung, wie spät erst die Anwärter für die höheren Berufe mit ihrer Vorbildung fertig werden, wie gering sich oft die auf sie verwendeten Summen von Arbeit und Geldmitteln verzinsen („mit 35 Jahren erwerbsfähig, mit 50 verbraucht") leitet den Verfasser bei der Formulierung seiner Vorschläge für eine zweckmäßigere Stundung. Er zieht dabei in Betracht die höheren Lehrer, die Theologen, Juristen, Mediziner und Polytechniker. Die jungen Leute, die sich für einen dieser Berufe bestimmt haben, sollen auf der Oberstufe der höheren Lehranstalten von einem Teile der Unterrichtsstunden befreit sein, von demjenigen, der für ihre spätere Tätigkeit nicht in Betracht kommt, oder sie sollen überhaupt statt die Oberklassen der höheren Schule zu besuchen, die deren Stelle einnehmende

dreijährige Fachschule durchmachen, die ihnen neben theoretischer Unterweisung reichliche Gelegenheit zu praktischer Tätigkeit geben mag. Nachdem sie diese Vorbildung durchmessen, sollen sie eine Prüfung bestehen, die sie der Universität zuführen könnte. Der Verfasser hofft, daß alsdann ein dreijähriger Besuch der Universität genügen werde, um die Fachbildung zu vollenden, und daß die so errungene Bildung eine bessere, besonders eine solche sein werde, die sofort für die praktische Ausübung des Berufes befähigen werde. Das Umsatteln, weil schon vor dem Besuch der Universität aus den Erfahrungen der „Fachschule" als ratsam erkannt, werde mit geringeren Opfern möglich sein und es werde auch „wahrscheinlich der Studierte mit etwas beschränkter allgemeiner Bildung mehr zufrieden als kritisch sein". Die Vorschläge sind ziemlich ins Einzelne ausgeführt und jedenfalls interessant. Wahrscheinlich werden sie viel Widerspruch finden, falls sie nicht — ganz unbeachtet bleiben. Daß sie das verdienen, soll damit nicht gesagt werden.

b) 1910.

Mühlhausen in Thüringen. Städtische Oberrealschule. Lehraufgaben für Religion, Deutsch, Geschichte und Erdkunde. (Nr. 372. 8°. 26 S.)

Magdeburg, Guericke-Oberrealschule. Lehrpläne für den Unterricht in Französisch, Englisch, Schreiben, Freihandzeichnen, Linearzeichnen und Singen. (Nr. 370. 8°. 34 S.)

Bochum, Gymnasium. Ausführliche Lehrpläne. V. Lehrplan für das Deutsche. 2. Teil. (Nr. 465. 8°. 70 S.) — (271—340.)

Die Mühlhäuser Lehrpläne geben eine mit Berücksichtigung der eingeführten Lehrbücher genauer ausgeführte Darstellung der offiziellen Lehrpläne in den berücksichtigten Unterrichtsfächern. Besonders eingehend und eigenartig ist die Erdkunde in der Sexta behandelt. — Die Guericke-Oberrealschule in Magdeburg (vgl. auch Jahrgang IX, S. 437) gibt eine knappe Verteilung der Pensen in den neuen Sprachen, daneben ist eine Auswahl geeigneter Schriftwerke für die einzelnen Klassen gegeben und wird über die dabei maßgebenden Gesichtspunkte berichtet. Verhältnismäßig viel inhaltreicher ist das, was die Lehrpläne für die technischen Fächer bieten. — Schwarz behandelt, ebenso ausführlich und gründlich wie in den früheren Veröffentlichungen die grammatischen Lehrpensen des deutschen Unterrichts. Er erstreckt seine Anweisung bis nach O I und bietet auch diesesmal wieder eine Fülle von beherzigenswerten Hinweisen auf Einzelnes.

E. Runge, Schule und Entwicklung (Wolgast. Realprogymnasium. Nr. 226. 4°. 13 S.)

K. Seiffert, Über gegenwärtige Fragen im höheren Schulwesen. Eine Übersicht für die Eltern unserer Schüler (Waldenburg i. Schl. Gymnasium. Nr. 297. 4°. 19 S.)

H. Gebler, Die neuere Entwicklung der evangelischen Schulalumnate in Preußen mit besonderer Berücksichtigung des Martinstifts am Gymnasium in Mörs. (Mörs. Nr. 625. 8°. 40 S. 2 Tafeln Abbildungen.)

Wohl in erster Linie für die Elternkreise berechnet sind die Arbeiten von Runge und Seiffert. Sehr übersichtlich und klar entwickelt Seiffert alles, was diesen aus der Bewegung der Schulreform zu wissen von Wert sein kann. Er geht ausführlich auf die Eigenart der Reformanstalten ein, erörtert, was ihnen zu Nutz und Schaden gesagt worden ist, er redet weiter von den Bestrebungen nach freierer Entwicklung auf der Oberstufe, von der Beibehaltung und Abänderung der Reifeprüfung, vom Segen des Spielens und des Turnens und wägt verständig Nutzen und Nachteile der Kurzstunde. Runges Ausführungen sind nicht überall ganz durchsichtig. Was er beabsichtigt, ist wohl, die Schule als bedingt durch die Entwicklung der Kultur aufzuweisen. Aber eine Überfülle von Beziehungen, die er herbeiführt, und gelegentlich auch die Eigenart seiner Darstellungsweise werden vermutlich das Verständnis in den Kreisen erschweren, für die die Abhandlung bestimmt ist. — Gebler gibt eine schlichte, eingehende Darstellung der Entwicklung des evangelischen Schulalumnats seit 1905 (seit dem Erscheinen der Borbeinschen Abhandlung in dieser Monatschrift) und schließt dem die besondere Geschichte des Martinstiftes zu Fild bei Mörs an, dessen Leitung in seiner Hand liegt. Man findet manches gute Wort in der kleinen Schrift, die für den von Wert sein mag, den seine Arbeit zur Beschäftigung mit den Fragen des Familienalumnats führt.

Reden bei der Direktoreneinführung. (Halberstadt. Gymnasium. Nr. 330. 4°. 8 S.)

O. Lutsch, Drei Entlassungsreden an Abiturienten. (Kreuznach. Gymnasium. Nr. 621. 8°. 19 S.)

J. Riehemann, Schulreden. (Meppen. Gymnasium. Nr. 424. 4°. 57 S.)

Zunächst haben an solchen Veröffentlichungen ja gewiß diejenigen ein Interesse, die ihnen einmal gelauscht und neben dem Eindruck des Gedankens auch den des Redners empfangen haben. Aber über ihren Kreis hinaus sind sie doch auch immer als Zeugnisse des inneren Schullebens von Wert und Bedeutung. Ein Bild des Redners wird dem Leser auf jeden Fall, darüber hinaus aus der Art, wie er sein Thema behandelt, auch wohl ein solches von dem Verhältnis, in dem er zu seinen Schülern, in dem er zu der Aufgabe der Schule steht.

Pankow. Max Nath.

Religion.

Daß über den jetzigen Zustand des Religionsunterrichtes noch viel Unzufriedenheit herrscht und seine Gestaltung noch viele Fragen in sich schließt, spiegelt sich deutlich in den drei Programmarbeiten wieder, die über diese Fragen erschienen sind:

1. **Sandrock, Heinrich,** Über religiöse Erziehung. Kgl. Wilhelms-Gymnasium zu Cassel. 1910. Progr.-Nr. 529.

2. **Kirsten, Rudolf,** c. r. m., Wie ist die ausführliche Behandlung des Alten Testaments im christlichen Religions-

unterricht zu rechtfertigen? Kgl. Realgymnasium zu Annaberg i. E. Progr.-Nr. 759.

3. **Müller, Hermann F.,** Aphorismen über Religionsunterricht und Leben. Herzogl. Gymnasium in Blankenburg a. Harz. Progr.-Nr. 946.

Sandrock geht davon aus, daß Religion ein Leben mit der diese Welt überragenden und beherrschenden Macht bedeutet und das Christentum die Religion ist, wie sie in Jesus selbst lebendig und verkörpert ist. Da er in dem Lebensgefühl selbst die Gewißheit für die Wahrheit des Christentums gegeben sieht, lehnt er alle Verstandesgründe ab. Die Erziehung kann überhaupt nur günstige Vorbedingungen für das Entstehen religiösen Lebens schaffen, nicht aber Religion selbst. Der Religionsunterricht der Schule hat daher den Zweck Kenntnisse über Religion und Christentum, vor allem ein Verständnis davon zu übermitteln. Aus dieser Grundstellung ergibt sich dann für ihn eine Fülle von Gesichtspunkten, nach denen er die religiöse Erziehung in Familie, Schule und Kirche beurteilt. Soviel Richtiges nach meiner Ansicht in seinen Grundanschauungen auch enthalten ist, so sehr bedürfen sie doch noch der schärferen Fassung und Einschränkung. Wir haben doch grundsätzlich nur zwei Anfassungspunkte bei unserer erzieherischen Tätigkeit: Gewöhnung und Unterricht (Bildung des Handelns und der Vorstellungen). Wie weit eine Motivbildung sich daraus ergibt, ist unsicher. Deswegen dürfen aber beide Wege nicht unterschätzt werden. Vielmehr lohnte es sich zu untersuchen, unter welchen Bedingungen die Beschreitung eines jeden dieser Wege die größte Wahrscheinlichkeit hat, zum Ziele zu führen. — Im einzelnen möchte ich zu der warm und anregend geschriebenen Schrift nur soweit Stellung nehmen, daß ich mich ausdrücklich gegen Märchen als Ersatz für religiöse Stoffe erklären möchte. Ich halte diese moderne Forderung für gundsätzlich verkehrt. Dagegen freue ich mich, die von mir vor Jahren schon erhobene Forderung des teilweisen Ersatzes der biblischen Geschichten durch geeignete biographische Stoffe aus der Kirchengeschichte wiederzufinden. Auch seine Bemerkungen zum Katechismus und Konfirmandenunterricht kann ich mir zum großen Teil aneignen.

Einen Gegenpol zu dieser im guten Sinne modernen Schrift bildet die von Kirsten, die durch das Fanatische ihres Tones, durch ihr Absprechen und Richten wenig erfreulich ist. K.'s Forderung ist kurz gesagt folgende: Jesus hat uns die reine Lehre gebracht, er hat geboten sie weiter zu verbreiten. Die reine Lehre ist die Lehre von der ewigen Gültigkeit des Gesetzes — auch des kultischen und zeremoniellen — und seiner rechten Anwendung. Auf das Gesetz ist die allegorische Auslegung anzuwenden. Es fehlt der Schrift an jedem Versuche, sich die Frage zu beantworten, wie die Beschaffenheit des kindlichen Bewußtseins ist, an das doch alle Lehre anzuknüpfen hat, nach der Möglichkeit beim Kinde Verständnis zu finden, nach den Mitteln auf andere einzuwirken. Es fehlt jedes Verständnis für den Begriff der Lehre im pädagogischen Sinne. Bei diesem Mangel aller psychologischen und pädagogischen Voraussetzungen ist eine Förderung des Unterrichts von der Schrift nicht zu erwarten.

Daß aber trotz der Kritik von rechts und links noch immer lebendiger Religionsunterricht erteilt wird, zeigt die Schrift von Müller in der erfreulichsten

Weise. Ich möchte von vornherein bemerken, daß ich weder theologisch noch pädagogisch seinen Standpunkt ganz teilen kann, aber wenn man diese Schrift liest, so sieht man ihn ordentlich selbst im Kreise seiner Primaner. Diese persönliche Art wird immer die erfolgreichste sein. Wohl dem, dem dies Charisma verliehen ist!

Zum Alten Testament sind vier Abhandlungen erschienen:

4. **Geers, Wilhelm,** Zur Poesie der Bibel. Realgymnasium zu Papenburg. 1910. Pr.-Nr. 445.

5. **Hoyer, Johannes,** Ausgewählte Psalmen, erklärt zum Gebrauch an höheren Schulen. 2. Fortsetzung. Oberrealschule Halberstadt. 1910. Pr.-Nr. 367.

6. **Schultze, Rudolf,** Fünfzig Psalmen in poetischer Verdeutschung. 14. Realschule in Berlin. 1910. Pr.-Nr. 170.

7. **Lotzin, Walter,** Bedeutungswandel zweier hebräischer Wörter des Alten Testaments. Kreuzburg O/S. 1909 Pr.-Nr. 271.

Die Abhandlung von Geers (katholisch) ist die Erweiterung einer Festrede. Die Betrachtung bleibt ziemlich äußerlich, die Ausführungen über Sprache, Rhythmus und Inhalt entbehren der konkreten Beispiele. Der Standpunkt bezüglich der Abfassung der Psalmen ist durch die kirchliche Stellung des Verfassers festgelegt. Damit ist aber eine geschichtliche Auffassung von vornherein ausgeschlossen.

Die Auslegung einiger Psalmen von Hoyer setzt die 1903 und 1906 erschienenen Proben fort. H. bietet zunächst eine eingehende Disposition jedes Psalmes, dann eine Erklärung, die dem Psalm Vers für Vers folgt, eine Erläuterung, die parallele Sprüche und Liederverse zusammenstellt, und eine Vertiefung, die eine Reihe erbaulicher Anwendungen und Fragen bietet. Ich gestehe, daß ich grundsätzlich diese Art der Behandlung für verkehrt halte. Die Dispositionen tun fast durchweg den Psalmen Gewalt an, sobald sie ins einzelne gehen, oder sie werden logisch unhaltbar. Das liegt im Wesen dieser Dichtungen. Auszugehen ist vielmehr von der Grundstimmung des Psalms und, wo es möglich ist, auch von der Situation des Sängers. Daraus sind die angewendeten Bilder und Ausdrücke wie auch der Wechsel und die Umschläge der Stimmungen verständlich zu machen. Die Psalmen sind keine Lehrgedichte, wenigstens in ihrer Mehrzahl nicht, sondern Stimmungsausdruck und dementsprechend zu behandeln. Im übrigen halte ich auch den Standpunkt der Erklärung (im wesentlichen Delitzsch und Lange) für reichlich überholt.

Die Psalmenübersetzung von Schultze hat einen sehr berechtigten Zweck und auch gute Grundsätze für die Verdeutschung. Leider kann ich aber die Übersetzung selbst diesen Grundsätzen nicht ganz entsprechend finden. Neben wenigen einigermaßen gelungenen Stücken ist doch die große Mehrzahl flach. Es fehlt die sprachschaffende Kraft, die man bei einer Übersetzung der Psalmen nicht entbehren kann, und das Metrum ist außerordentlich wenig sorgsam gehandhabt. Der Titel der Lotzinschen Arbeit ist etwas irreführend. Der Bedeutungswandel wird nur einleitend erwähnt, ohne durch das Alte Testament verfolgt zu werden. Dagegen knüpft sich an dabar eine Untersuchung darüber an, wie die Propheten und ihre Zeitgenossen über die Wirkung des prophetischen Wortes dachten. Besonders Amos 3, 3—8 wird einer eindringlichen Analyse unterzogen.

Zum Neuen Testament ist die Abhandlung erschienen von

8. **Schollmeyer, Ernst,** Röm. 7, 25 (ἐγὼ μὲν νοῒ δουλεύω νόμῳ θεοῦ, τῇ δὲ σαρκὶ νόμῳ ἁμαρτίας) didaktisch erklärt. Stadtgymnasium und Reformrealgymnasium zu Halle a./S. 1910. Pr.-Nr. 332.

Sie bietet eine eingehende Erklärung, die doch wohl nur als Vorbereitung für den Lehrer gedacht ist, denn für den Unterricht selbst ist sie zu weitgreifend. Schon mit Rücksicht auf die Zeit, um von der Fassungskraft ganz abzusehen, muß man sich wohl darauf beschränken, den großen ethischen Gegensatz, der die ganze Theologie des Paulus durchzieht, zum Verständnis zu bringen, ohne auf die gesamte Terminologie eingehen zu können.

9. **Bachmann, Hans,** Das Jesusbild der sogenannten modernen Theologie und der geschichtliche Jesus. Fürstlich Stolbergisches Gymnasium zu Wernigerode. 1910. Pr.-Nr. 350.

Der Grundgedanke der mit Sachkenntnis und Wärme geschriebenen Abhandlung ist der, daß das moderne Christusbild nicht geschichtlich, sondern dogmatisch orientiert sei. Dieser Gedanke ist unzweifelhaft in gewisser Begrenzung richtig, und es ist gut ihn auch herauszuarbeiten. Ich kann freilich dem Hauptgange der Schrift mich nicht anschließen, welche die Synoptiker und Johannes in der Grundauffassung der Person Jesu möglichst auszugleichen sucht. Nach meinem Urteil ist der Gegensatz erheblich größer, als der Verfasser zugeben will. Selbst wenn man zugesteht, daß die Synoptiker dieselbe Auffassung vom Selbstbewußtsein Jesu gehabt haben wie Johannes, so bildet doch im günstigsten Falle dies Bewußtsein bei ihnen den Hintergrund der Geschichte, bei Johannes den Mittelpunkt der Predigt Jesu. Und das ist geschichtlich angesehen doch ein grundlegender Unterschied.

10. **Rostalski, Friedrich,** Sprachliches zu den apokryphen Apostelgeschichten. 1. Teil. Gymnasium Myslowitz O/S. 1909/10. Pr.-Nr. 282.

Eine Reihe von sprachlichen Beobachtungen über Hebraismen, Possessivpronomina und die Sprache des codex *Vercellensis* — die letzteren sind wohl am bedeutsamsten.

11. **Dräseke, Johannes,** Die Schrift des Bischofs Phöbadius von Agennum gegen die Arianer. Kgl. Matthias Claudius-Gymnasium mit Realschule zu Wandsbeck. 1910. Pr.-Nr. 392.

Die in Übersetzung mitgeteilte und mit einer Einleitung versehene Schrift führt sehr lebendig in die arianischen Streitigkeiten ein.

12. **Strobel, Adolf,** Die Lehre des hl. Augustinus von den Wirkungen und der Notwendigkeit der Taufe. Kgl. kath. Gymnasium zu Sigmaringen. 1909. Pr.-Nr. 629.

Es wird die Lehre Augustins von der Taufe unter dem Gesichtspunkt ihrer Übereinstimmung mit der katholischen Kirchenlehre dargestellt. Die Motive, aus denen diese Lehre hervorgegangen ist, und ihr Zusammenhang mit Augustins Gesamtanschauung bleiben unberücksichtigt.

13. **Wrampelmayer, Hermann,** Ungedruckte Schriften Philipp Melanchthons. Kgl. Gymnasium zu Clausthal. 1910. Pr.-Nr. 410.

Die Ausgabe ist sorgfältig. Besonders Charakteristisches ist nicht darin. Es sind meistens Lesefrüchte oder Gelegenheitsverse. Die Anmerkungen setzen z. T. sehr wenig Kenntnisse voraus. Bei 28 (poet.) war Plato Gorg. 451 E zu nennen, wo sich diese Fassung wörtlich findet. 25 durfte nicht distichisch gedruckt werden.

14. **Fischer, Paul,** Nietzsche Zarathustra und Jesus Christus. Kgl. Württemb. Ev. Theol. Seminar Blaubeuren. 1909. Pr.-Nr. 791.

Die Schrift ist spürbar unter dem noch neuen Eindruck der inneren Auseinandersetzung mit Nietzsche geschrieben. Sie läßt trotz der prinzipiellen Ablehnung N.s ihm doch alle Gerechtigkeit widerfahren. Zwar gibt sie keine vollständige Würdigung N.s, immerhin eine anregende und gründliche Auseinandersetzung mit einer Reihe seiner Grundgedanken.

15. **Lahrs, Ludwig,** Andachten und Gebete für den Schulgebrauch. Städt. Realgymnasium zu Königsberg i. Pr. 1910. Pr.-Nr. 19.

Hinter den Andachten steht eine warme milde Persönlichkeit. Für die persönlichen Bekannten wird das Büchlein wohl als Erinnerung wertvoll sein. Für den Gebrauch der Schule wird stets das lebendig gesprochene Wort das Erstrebenswerte bleiben, wenn auch dies Büchlein manchem einen willkommenen Anhalt gewähren mag.

Roßleben. H. Schmidt.

Zur Kunst.

1. **Wagner, Ernst,** Die griechischen Reliefs unter den Gipsabgüssen der Sammlung der Universität zu Königsberg. Kgl. Wilhelms-Gymnasium, Königsberg i. Pr. Progr.-Nr. 7.

2. **Rosenthal, Georg,** Über kunstgeschichtliche Übungen innerhalb des wissenschaftlichen Unterrichts. Bismarck-Gymnasium, Deutsch-Wilmersdorf. Progr.-Nr. 105.

3. **Habel,** Das architektonische Bild Breslaus, ein Beitrag zur Heimatkunde. Johannes-Gymnasium, Breslau. Progr.-Nr. 259.

4. **Lippelt, Erich,** Albrecht Dürer, eine Sedanbetrachtung. Herzogl. Wilhelm-Gymnasium, Braunschweig. Progr.-Nr. 948.

5. **Wehrmann, Martin,** Taddeo Gaddi, ein Florentiner Maler des Trecento. Kgl. Marienstifts-Gymnasium, Stettin. Progr.-Nr. 210.

6. **Schöningh, Daniel,** Der erste kunsthistorische Ferienkursus in Italien für Lehrer höherer Unterrichtsanstalten. II. Teil. Von Siena bis Padua. Kgl. Marien-Gymnasium, Posen. Progr.-Nr. 221.

7. **Curtius, Andreas,** Erinnerungen an Italien. Kgl. Gymnasium, Bonn. Progr.-Nr. 589.

8. **Weidel, Karl,** Kunst und Natur. Pädagogium zum Kloster Unser Lieben Frauen, Magdeburg. Progr.-Nr. 335.

Wiederum ein erfreuliches Bild von dem Kunsteifer, der sich allerwärts an

unsern höheren Lehranstalten zeigt! Den alten soliden Weg zur Einführung in die antike Kunst beschreitet Ernst Wagner in Königsberg, den einer Führung der Primaner durch die Gipssammlung der Universität außerhalb der Unterrichtszeit. Durchaus zu billigen ist, daß er mit dem griechischen Relief beginnt, um an dieser beschränkten Gattung von Denkmälern einmal den Verlauf der gesamten Entwicklung von den ersten Anfängen bis in die hellenistische Zeit zu verfolgen. Voraussetzung ist dabei wohl, daß die Schüler bereits auf einer früheren Stufe mit einigen reifen Werken griechischer Reliefkunst bekannt geworden sind, damit sie an die archaischen Denkmäler nicht mit äginetischem Lächeln herantreten, sondern mit Achtung vor diesen Marksteinen einer in der Folgerichtigkeit und Stetigkeit ihres Entwicklungsganges ewig vorbildlichen Kunst.

Freier als Wagner außerhalb der Unterrichtszeit bewegt sich innerhalb derselben Georg Rosenthal in Deutsch-Wilmersdorf. Er zeigt insbesondere mit Glück, wie auf verschiedenen Klassenstufen durch zweckmäßige Stellung der Themata die Selbsttätigkeit der Schüler angeregt und für die Zwecke des Unterrichts, namentlich auch für den deutschen Aufsatz und die sog. freien Arbeiten in Feuer gesetzt werden kann, wobei er mit Recht der Vergleichung verschiedener Darstellungen des gleichen künstlerischen Vorwurfs eine besondere bildende Kraft zuschreibt. So läßt er z. B. an der Geißelung Christi von Ugolino da Siena und Donatello den Unterschied des Trecento und Quattrocento erläutern oder die Auferstehung Christi von Bellini, Ghirlandajo und Leonardo vergleichend nebeneinanderstellen. Freilich wird man nicht überall Originale, wie sie das Kaiser Friedrich-Museum bietet, auch nicht immer so aufgeweckte Schüler haben, daß man ihnen etwa eine Analyse der Danneckerschen Schillerbüste an der Hand anderer zeitgenössischer Bildnisse zutrauen darf. Mit Recht tritt der Verf. dafür ein, daß Lessings Laokoon der Schule nicht entzogen werden darf, daß vielmehr die Errungenschaften der modernen Kunst in seine Resultate eingefügt werden müssen. Ein Exkurs: *ut pictura poesis*, welcher das Verhältnis des Lessingschen Laokoon zu dem neuerdings wieder mehr hervorgetretenen Traktat Leonardos über die Malerei untersucht, beschließt die sehr lesenswerte und anregende Schrift.

Machen die beiden Genannten die heimischen Kunst- und Museumsschätze für die Einführung in die Malerei und Plastik nutzbar, so ist der sicherste Weg, für die Stilformen der Baukunst den Schülern die Augen zu öffnen, immer noch der einer Führung durch die Bauten der Vaterstadt. Ihn beschreitet Habel in Breslau. Woran sie so oft achtlos vorübergegangen sind, es erhält so für sie auf einmal Wert, ja man kann sagen, das unscheinbarste heimische Kirchlein, wenn es nur die Grundzüge etwa des romanischen oder gotischen Stils aufweist, ist für das Einfühlen in diese Stile wertvoller als noch so schöne Abbildungen stolzer Dome; Heimatliebe und Stilempfinden wecken und stärken sich gegenseitig. Freilich fließen in Breslau die Quellen der früheren Stile spärlich, bis in der gotischen Zeit das Rathaus, „der künstlerisch reifste und bezeichnendste Profanbau des späteren Mittelalters in den Ostmarken“ (Dehio), Epoche macht, reichlicher dann auch für Renaissance, Barock und Klassizismus.

An Albrecht Dürer darf und kann heute niemand vorbei, der für deutsche Kunst und für Kunst überhaupt ein Herz hat. Darum tut Erich

Lippelt in Braunschweig recht, seine kerndeutsche Gestalt als eine Sedanbetrachtung in eindrucksvoller Rede den Schülern vor Augen zu führen, seinen Wahrheitssinn und seine Ehrfurcht vor der Natur, sein reiches Innenleben und seine Religiosität, noch heute Vorbild und Mahnung, aus unserem sinnlichen Menschen ein geistiges Wesen deutsch-nationaler Prägung herauszuarbeiten.

Auf ein Sondergebiet der italienischen Malerei hat sich der eine der beiden Teilnehmer an dem Florentiner Ferienkursus vom Jahre 1908, die sich diesmal zum Worte melden, Martin Wehrmann in Stettin, in seiner Studie über Taddeo Gaddi begeben, die den Bestand an sicheren Werken dieses Giottoschülers einer gewissenhaften Prüfung unterzieht. Die Beurteilung fällt insofern vielleicht mehr als verdient zuungunsten des Schülers aus, als dieser, gemessen an der überragenden Größe des Meisters, dessen Name auch heute noch der Italiener nur mit Ehrfurcht ausspricht, notwendig schwer verlieren muß. Denn es regt sich bei Gaddi gegenüber dem abkürzenden Verfahren Giottos doch mancherlei von den Aufgaben der Zukunft, z. B. der Versuch, größere Gebäudekomplexe perspektivisch oder eine größere Personenzahl kompositionell zu bewältigen. Auch die Stellung neuer Aufgaben ist schon ein künstlerisches Verdienst, so unvollkommen vorerst noch die Lösung sein mag; sie wird den Nachfolgenden keine Ruhe lassen, bis sie völlig bewältigt sind.

Der andere der Reisegefährten, Daniel Schöningh in Posen, führt seinen dankenswerten Bericht vom vorigen Jahre zu Ende. Stand dort Florenz im Mittelpunkte, so durchwandern wir hier nacheinander das im lichten Goldglanz schimmernde Siena, das türmestarrende San Gimignano, den „weiten, grünen Plan" von Pisa mit Dom, Baptisterium und schiefem Turm, das „gelehrte" Bologna, das weltentrückte Ravenna und zuletzt, gewissermaßen als Schlußstein der Reise, Padua, das um Giottos und Donatellos willen, jener in der Arena, dieser im Santo glänzend vertreten, sich ebensogut zum Ausgangspunkt der Fahrt geeignet hätte. Bescheidentlich am Ohr zupfen darf ich den verehrten Reisegenossen, den ich inzwischen am Orte seiner reichgesegneten pädagogischen Wirksamkeit wiedersehen durfte, um deswillen, weil er auf dem sog. Prügelfresko in San Gimignano den h. Augustinus selbst zum Prügelknaben gemacht hat. Ich hätte ja sonst ein *crimen laesae sanctitatis* begangen, als ich die Kollegen als Vertreter einer Pädagogik, die solch drastische Zuchtmittel verpönt, um der Kontrastwirkung willen bat, sich gerade vor diesem Fresko meiner Kamera zu stellen. Die Prügelszene rechts soll nur zeigen, in welche strenge Schule der künftige große Kirchenlehrer kommt; man muß denken, daß sie der Aufnahme in die Schule, die sich links abspielt, zeitlich vorangeht.

Ohne gebundene Marschroute, als fast jährlicher Rom- und Italienfahrer mit Sprache und Sitte des Landes innig vertraut, gibt der Bonner Andreas Curtius in seinen „Erinnerungen aus Italien" eine ganze Reihe einzelner kürzerer Aufsätze, fast durchweg mit starkem persönlichem Einschlag, die der Feinheit seiner Beobachtung wie der Unbefangenheit seines Urteils ein glänzendes Zeugnis ausstellen. Es versteht sich, daß er nicht bloß ausgetretene Pfade wandelt, und so begleiten wir ihn gern hinauf nach der abgelegenen Alabasterstadt Volterra oder auf der Fahrt über das Tyrrhenermeer, lassen auch gern den starken Kontrast

des noch unzerstörten und des in einen ungeheueren Kirchhof verwandelten Messina auf uns wirken. Dazwischen Studien über römische Zierbrunnen oder über Spruchweisheit auf Papstmünzen. Angenehm berührt die Milde des Urteils, welche auch für weniger löbliche Züge im Volksleben ein verzeihendes Lächeln hat. Die „Erinnerungen" sind inzwischen auch als Büchlein in handlicher Form erschienen.

Am Schlusse unserer Überschau stehe die eingehende, feinsinnige Untersuchung von Karl Weidel in Magdeburg über das gegenwärtig so viel umstrittene Thema Kunst und Natur. Im Anschluß an Forscher wie K. Volbehr, K. Lange, L. Volkmann u. a. sowie auf Grund der Selbstzeugnisse von Künstlern wie A. Böcklin und A. Hildebrand wahrt er den Übertreibungen des Naturalismus, des Pleinairismus und Pointillismus gegenüber durchaus die Würde der Kunst als einer freien, nicht zur Sklavin der Natur herabgewürdigten menschlichen Tätigkeit. Von den beiden Faktoren, die sich nach L. Volkmann im Kunstwerk begegnen, und diese sind die Wirklichkeit, die uns umgibt und die wir innerlich erleben, und die Welt der Vorstellung und Phantasie, die wir unwillkürlich mit jener verbinden, ist der wesentliche Faktor der zweite, er begründet allein das selbständige Recht der Kunst gegenüber der Natur, er erst sichert dem Kunstwerk das, was die Menschenschöpfung vor der Naturschöpfung voraus hat, die Eigenart der künstlerischen Persönlichkeit und den Reiz der Form, die statt Wirklichkeit Wahrheit, statt des Zufälligen das Wesentliche, statt der Einzelerscheinung die zugrunde liegende Idee gibt. Und dies Gesetz gilt auch für das Neuland malerischer Entdeckungen, auf das die Moderne so stolz ist. Und es ist gegenüber all der Wirrnis sich durchkreuzender moderner Strömungen tröstlich zu sehen, wie die tiefer greifende Untersuchung doch zuletzt mehr und mehr in die von unseren Großen, vor allem von Goethe, in Theorie und Praxis aufgestellten und befolgten Grundsätze und Anschauungen einmündet, wie diese sich doch immer wieder als sicherer Pol in der Erscheinungen Flucht bewähren.

Nachtrag 1909

Luckenbach, H., Schmiedeeiserne Grabkreuze im Badischen Lande. Großh. Gymnasium zu Heidelberg. 22 S. mit 27 Abbildungen. 4°. Progr.-Nr. 825.

Vorbildlich wie die große Leistung des Schulmannes Luckenbach, das in dieser Monatschrift oft empfohlene Werk „Kunst und Geschichte", ist auch diese kleine Veröffentlichung des Liebhabers und Sammlers. Er war in seiner früheren Stellung in Donaueschingen auf die schmiedeeisernen Grabkreuze der Dorfkirchhöfe als auf unverächtliche Zeugen handwerklicher Kunstübung aufmerksam geworden und hat deren nach und nach über 30 in seinen Besitz gebracht und so vor dem Untergang gerettet. Diese ordnet er nun, in einem Zehntel der Originalgröße sauber gezeichnet, in eine zeitliche und stilistische Entwickelungsreihe ein und fügt eine kurze Beschreibung hinzu. Sie reichen vom 17. bis in die ersten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts, wo ihnen die Dutzendware der gegossenen Kreuze den Garaus macht. Ref. gehört zu denen, die nicht leicht an einem alten, verfallenen Kirchhof vorbeigehen, ohne, wenn möglich, einzutreten; die Steine und Kreuze reden da mitsamt ihren Inschriften eine stumme und doch so beredte Sprache von des

Landes Brauch und Sitte, und der Nachklang der großen Stilwandlungen, denen das Handwerk bei allem Festhalten am Ortsüblichen je nach Kulturnähe oder Weltabgeschiedenheit in geringerem oder größerem Abstande folgt, hält uns in aller Stille gratis ein feines kunsthistorisches Privatissimum. Auch erinnere ich mich mit Vergnügen eines Scherzwortes des nun verewigten teuern Oskar Jäger, der, als ich ihn auf einer Wanderung durch die Straßen von Halle auf gewisse Abweichungen von unserer heimischen Bauart aufmerksam gemacht hatte, mir zum Schluß für die „väterliche" Führung dankte und meinte, es sei viel wert, gleichartige Dinge unter einem bestimmten Gesichtspunkt zu betrachten, statt gedankenlos daran vorüberzugehen. So sollte der Lehrer auf Wanderungen seiner Schülerschar für solche scheinbar kleinen Dinge die Augen schärfen; wie prachtvolle Türen findet man z. B. in kleinen Eifeldörfern oder in den Seitentälern des Rheins! Die Entdeckerfreude stempelt jeden Fund zum Erlebnis und stärkt das Stilgefühl mehr, als wenn man die Formenelemente der Gotik, der deutschen Renaissance, des Barock kübelweise über die Schüler ausschüttet. Und kommt dann bei größerer Muße noch der Zeichenstift, bei rascherem Vorwärtseilen die photographische Kamera hinzu, das Gefundene festzuhalten, dann kann eine solche Sammeltätigkeit auch Nutzen stiften und nach einheitlichem Plane im Bilde niederlegen, was nur zu leicht dem Zahn der Zeit oder pietätloser Neuerungssucht erliegt. Auch in diesem Sinne möchte ich Luckenbachs Vorgang als vorbildlich empfehlen.

Hofmann, Harald, Griechische Vasen im Großh. Hofantiquarium in Mannheim. Großh. Realgymnasium in Mannheim. 14 S. und 2 Tafeln. 4°. Progr.-Nr. 845.

Eine erfreuliche Veröffentlichung, erfreulich durch die beigegebenen Abbildungen wie durch den Text, der in erster Linie darauf ausgeht, auch den nicht archäologisch geschulten einheimischen Leser in das Verständnis dieser leicht unbeachtet bleibenden Erzeugnisse des griechischen Töpferhandwerks einzuführen, jedoch auch jedem andern Laien einen leichtverständlichen Überblick über die Wandelungen und Wanderungen dieses wichtigen Zweiges antiker Kunst bietet. Geschickt schlägt der Verfasser am Schluß einen heimatlichen Klang an durch den Hinweis auf das auf der andern Rheinseite weiter aufwärts gelegene Rheinzabern als einen Mittelpunkt der *Terra sigillita*-Industrie, dieses Erben und letzten Ausläufers der griechischen Vasentechnik.

Diederich, Benno, Führung zur Kunst. Gelehrtenschule des Johanneum zu Hamburg. 31 S. 8°. Progr.-Nr. 890.

Der Verfasser, ein selbständiger, an Goethe genährter Denker, auch in der literarischen Welt durch Biographien von Zola, Daudet und Cervantes bekannt, gibt in dem ersten Teile seiner Schrift eine „Kryptosystematik", wie er es nennt, der Führung zur Kunst, „kein System, aus dem Willen des Verstandes mit dessen Zwang aufgeschlagen, sondern ein Lebendiges, Gewachsenes, das weiter zu wachsen sich der Hoffnung hingibt, weil es ein durchaus Persönliches ist." Oder er nennt es so aus dem objektiven Grunde, weil „Wissenschaft durchaus bis zum Gipfel", also systematisch, „gelehrt werden kann, Kunst nur, so hoch sie dem Denken erreichbar bleibt. Für sie beginnt über dieser Grenze das ungewisse Reich der ahnenden Sympathie, des feinst Menschlichen, wo ein Führer keinen Weg mehr

zeigen, sondern nur ungefähre Richtung vermuten lassen kann, wo der Ruf zur Folge Andeutung, der Versuch zu bestimmen oder zu erklären Gleichnis wird.“ „Am besten führt zur Kunst, wer mit dem Eingeständnis, den Gipfel in gemeinsamer Wanderung nie erlangen zu können, jene Grenze des Denkerreichbaren möglichst hoch hinaufschiebt.“ In lapidaren Sätzen führt er denen, die vermeinen, die Seele eines Kunstwerks für sich und andre ganz ausschöpfen zu können, und vergessen, daß der Kunst so gut wie der Religion jene taciteische *reverentia* gebührt, den fundamentalen Unterschied zwischen Wissenschaft und Kunst zu Gemüte, indem er es verschmäht, die rauhen Blöcke seiner Kryptosystematik fein säuberlich auszufugen und sorglich unter Dach zu bringen, und damit den Leser zwingt, jene Arbeit selbst zu leisten und die Möglichkeiten dieser zu erwägen. Ganz aphoristisch und durchaus persönlich ist der zweite Teil, „Protrepticus“, weil „vielleicht nichts so sehr zur Gefolgschaft ermuntert, als wenn man einen Menschen mit Ernst und Freiheit bestrittenen Zielen zustreben sieht.“ Durchaus persönlich ist auch der Stil, der gelegentlich sogar versucht, nach Lessings Vorbild einen deutschen Accusativ c. Inf. in einen Relativsatz zu verschränken. Jedenfalls eine Schrift, mit der es jedem, der selbst den Weg zur Kunst sucht und ihn andere führen will, frommt, sich persönlich auseinanderzusetzen.

Düsseldorf. Paul Brandt.

III. Bücherbesprechungen.

Einzelbesprechungen:

Lietz, Hermann, Die deutsche Nationalschule. Beiträge zur Schulreform aus den deutschen Landerziehungsheimen. Leipzig 1911. R. Voigtländer. 96 S. 8°. 2 M.

Der rührige Gründer und Leiter der drei deutschen Landerziehungsheime zu Ilsenburg (1898), Haubinda (1901) und Biberstein (1904), die er der von dem Engländer Reddie 1889 in Abbothsholme eröffneten New School nachgeschaffen und mit dem das Hauptstück ihres Erziehungssystems charakterisierenden Namen belegt hat, wirbt mit diesem Buche für eine Umgestaltung unseres ganzen (höheren) Schulwesens nach dem Muster oder wenigstens in dem Sinne jener modernen Philanthropine. Er beginnt mit „Leitsätzen für Durchführung einer deutschen Nationalschule", die ihren „Lehrplan", ihre „Unterrichtsweise und praktische Ausgestaltung", „Erziehung (Charakterbildung)", „Prüfungen" und „einige Mittel zur Durchführung der Schulreform" skizzieren, gibt dann eine Reihe von Tabellen zur Veranschaulichung des alten und neuen Systems, insbesondere einen ins einzelnste gehenden Lehrplan der Neuschöpfung, und schließt mit ausführlicher „Begründung und Erläuterung (Aufgaben, Notlage und Befreiung deutscher Schulen)" der befürworteten Reform.

Der Verfasser will eine Schule mit gemeinsamem Unterbau, Elementarschule (1.—3. Schuljahr), Unterstufe (4.—6. Schuljahr) und Mittelstufe (7.—9. Schuljahr) umfassend: hier beginnt der fremdsprachliche Unterricht mit verbindlichem Englisch in U III, „für sprachbegabte Schüler" das Französische freiwillig in O III, für solche, die in die humanistische Abteilung der Oberstufe eintreten wollen, eine (!) alte Sprache fakultativ in U II; von VI bis U II gründliche Behandlung der Muttersprache und der beiden großen Hauptsachgebiete des Unterrichts (des naturwissenschaftlich-mathematischen und geschichtlich-staats- und gesellschaftswissenschaftlichen), mit denen die übrigen Unterrichtsfächer in engem Zusammenhange zu stehen haben; mit dem Unterricht in den Naturwissenschaften ist der in Hygiene zu verbinden. Unter- und Mittelstufe bereiten vor für die praktischen Berufe und für das untere und mittlere Beamtentum. — Die Oberstufe (10. bis 12. Schuljahr) gabelt sich in eine humanistische (alt- und neusprachliche) und eine realistische Abteilung. Im Mittelpunkte des Unterrichts stehen hier und

werden in allen Abteilungen gemeinsam erteilt das Deutsche sowie Staats- und Gesellschaftskunde; daneben erfolgt in der humanistischen Abteilung vorwiegend die geschichtlich-sozial- und staatswissenschaftliche sowie sprachliche Bildung, in der realistischen die mathematisch-naturwissenschaftliche; verbindliche Fremdsprache für diese Stufe ist das Englische, für die humanistisch-altsprachliche Abteilung kommt dazu Griechisch und Latein, für die neusprachliche Französisch in O II und I, Latein in I. Die humanistische Abteilung bereitet im allgemeinen vor für den sozialpolitischen, juristischen und kaufmännischen (?) Beruf, die realistische für den ärztlichen und technischen, beide für den des Erziehers (Offiziers), Künstlers und Forschers. In allen Klassen geht neben der wissenschaftlichen die körperliche, künstlerische und praktische Ausbildung des Schülers her, und zwar durch Turnen, Spiel, Sport, Ausbildung im Zeichnen (Modellieren) und in mindestens e i n e m Handwerk. — Wissenschaftlicher Unterricht wird nur vormittags erteilt, und zwar auf der Unterstufe in 3 bis 4, auf der Mittel- und Oberstufe in 4 bis 5 Lektionen zu je 45 Minuten; die mit Spiel oder Dauerlauf ausgefüllten Pausen betragen mindestens 15 Minuten, die zweite 30. Wenigstens ein Nachmittag der Woche bis 5 Uhr (im Winter), bis 6 (im Herbst und Frühling), bis 7 (im Sommer) ist frei für Spiel, Turnen, Wanderung; ein Nachmittag ist von 3 bis 5 Uhr dem Handwerk, ein weiterer dem Zeichnen gewidmet, dem ebenso wie der praktischen Arbeit eine halbe Stunde Turnen folgt. Die Unter- und Mittelstufe haben von 5 bis 7, die Oberstufe hat von 5 bis 8 Arbeitsstunde. Was die Charakterbildung angeht, so hebe ich hervor das mehr kameradschaftliche Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern, Heranziehung der letzteren zur Selbstverwaltung und gegenseitigen Erziehung, Verzicht auf die üblichen Schulstrafen.

Edlem und aufrichtigem Streben gegenüber Kritik zu üben, ist kein angenehmes Geschäft — aber des Verfassers Buch gehört zu den Reformschriften, die man im besten Falle mit einem „ja — aber" liest. Er ist der moderne Neuerer, wie er im Buche steht: was besteht, ist wert, daß es zugrunde geht; die Gegenwart wird möglichst schwarz, die erträumte oder versprochene Zukunft möglichst rosig gemalt. Das πρῶον ψεῦδος auch dieses Ikonoklasten ist die Überzeugung von der wachsenden „Gleichgültigkeit, ja (so!) Erbitterung der beteiligten Kreise" gegen das bestehende Schulwesen (S. 7), von der „unerträglichen Notlage der deutschen Schule" (S. 48), dem „Schulelend" (S. 57), von der „Kläglichkeit des ganzen Systems" (S. 67), „das sich gänzlich überlebt hat" (S. 73), von der „Verdrossenheit, Erschlaffung, Gleichgültigkeit, Interesselosigkeit der Schüler der Oberstufe" (S. 56), von dem „unvernünftigen Unterrichtspensum" (S. 24), von einem System, das „Idealismus, Begeisterung, Hingebung der Lehrerschaft tötet" und „verbitterte Einsiedler, schrullenhafte Querköpfe oder urteilslose Mantelträger (?!) erzeugt, die eine Zielscheibe des Spottes der Jugend und der Erwachsenen sind" (S. 48), wo der „Unfug" herrscht, die alten Sprachen auf der Unterstufe zu lehren (S. 51), wo Extemporalien geschrieben werden, „diese ärgste Geißel der Schulen, diese Mörder kindlicher Freude, diese Verführer zu Lug und Trug jeder Art, diese Züchter schulmeisterlicher Pedanterie und Griesgrämigkeit" (S. 71), die Überzeugung von der Notwendigkeit einer Reform, die nur hintangehalten wird von dem „Zetern der schwachherzigen und einsichtslosen Feiglinge . . . die keine Ahnung von den

Forderungen der veränderten Weltkulturlage haben" (S. 37). „Wer einem von diesen Kleinen Ärgernis bereitet, dem wäre besser, daß ein Mühlstein an seinen Hals gebunden und er in die tiefste Tiefe des Meeres versenkt werde (so!) — solche Worte gebraucht man, aber Nachsitzen (so!) lassen, Nichtversetzen, unverständliche Katechismusstücke, Sprüche und Lieder, verwickelte Regeln und unregelmäßige Verba auswendig lernen lassen, sind die T a t e n": so steht wörtlich auf S. 60 f. Ja, S. 74 kommt es noch besser: „Welch innerer Zusammenhang besteht zwischen dem Fühlen und Denken des Neun- und Zehnjährigen und zwischen all den Sprüchen, die doch zumeist nur aus dem Zusammenhang und der gereiften Lebenserfahrung vergangener Geschlechter zu verstehen sind, dem Katechismusinhalt, der lateinischen und französischen Formenlehre und Syntax?" Eine besondere Abneigung hat der Verfasser gegen das Überwiegen des fremdsprachlichen Unterrichts auf unseren höheren Schulen, erstens der Sprachen wegen, da „es ein Mißbrauch ist, die besten literarischen Schöpfungen, die zur Seelenerhebung bestimmt sind, als Mittel zur Erlernung der Sprachen zu benutzen" (S. 44) — zweitens der Schüler wegen, von denen „nur ein verschwindend kleiner Prozentsatz längere Zeit für fremdsprachlichen Unterricht gefesselt, geschweige denn begeistert werden kann", ja, „bei deren Mehrheit das Interesse um so stärker abnimmt, je länger sie sich mit ihnen beschäftigen muß" (ebda.) — drittens aus sozialen Gründen, denn „warum soll schon eine Kluft gähnen zwischen dem Sextaner des Gymnasiums und dem neunjährigen Volksschüler?" (S. 52). „Der fremdsprachliche Unterricht läßt im allgemeinen (!) kalt, während uns (die Großen sind eingeschlossen, also auch die Lehrer) die naturwissenschaftliche und geschichtliche Arbeit innerlich ergreifen, begeistern kann" (S. 45). Das „kann" ist ein recht schwacher Trost für die armen gescholtenen Philologen. „Durch die Vorherrschaft von Fremdsprachen und Mathematik in den Schulen" — eine Seite vorher hatte der Verfasser die Mathematik gegen die „unlogische" Sprache ausgespielt, bei dem eben zitierten Gegensatze sie aber von der Begeisterungsfähigkeit doch vorsichtigerweise ausgeschlossen — „wird immer mehr echte Lebensfreude und Frische unserer Jugend geraubt" (S. 46). „Es ist und war ein großer Irrtum, im fremdsprachlichen Unterricht ein Hauptmittel zur Übung im Denken zu erblicken" (S. 45); daher „nur wer sie im Leben ernstlich gebraucht (so!), sollte moderne Fremdsprachen gründlich erlernen" (S. 41) — und wenn der Verfasser auch ebenda zugibt, daß die Beschäftigung mit einer fremden Sprache erlaube „die Eigenart der Muttersprache und damit (?) der heimischen Kultur besser zu erkennen, zu größerer Ausdrucksfähigkeit und damit auch Gedankenklarheit zu gelangen", so fügt er doch gleich hinzu, daß „dabei für die größere Zahl der Schüler natürlich immer nur eine neuere lebende (so!) Fremdsprache in Betracht kommen könne, weil ihre Beherrschung zugleich bedeutenden praktischen Nutzen gewähre". Die alten Sprachen „können nur Sinn haben für ganz spezielle Berufsarten" (S. 51). In summa: „Wie können wir die Rücksicht auf Fremdes, zumal längst Geschwundenes, Undeutsches bei der entscheidenden Ausgestaltung unseres Schulwesens zum obersten Gesetz erheben! Was gehen uns die Fremden, zumal die längst begrabenen an? Laßt die Toten ihre Toten begraben" (S. 68).

Solche Kritik streift hart an das Pamphlet und dient dem Verfasser bei allen denen, für die noch Logik, Wirklichkeit, Geschichte und Erfahrung Wert haben,

schwerlich zur Empfehlung. Hat denn Deutschland seinen politischen, kommerziellen und technischen, materiellen und geistigen Aufschwung der letzten hundert Jahre, der es zu einer gefürchteten Großmacht, einem beneideten Rivalen auf dem Weltmarkte, einer παίδευσις τῆς γῆς gemacht hat, hätte ihn Deutschland ohne sein Schulwesen genommen? Müssen wir Deutschen unsere Vorzüge denn durchaus auch da verkleinern, wo der Nachbar sie, wenn auch widerstrebend, anerkennt? Unser Schulwesen ist gewiß, wie alles Menschliche, aus- und umbildungsfähig, aber seine Verdienste, wie der Verfasser es schließlich tut (S. 73), so zu resümieren, daß er „immerhin gewisse Erfolge" der alten Schule anerkennt, zeugt nicht von gerechter Beurteilung, zumal wenn das dürftige Lob durch die Begründung noch abgeschwächt wird: „da der Zwang der Strafen, Versetzungen, Prüfungen, Berechtigungen nachhilft, und da unsere pflichtgetreue Lehrerschaft in den alten Methoden" — Verfasser drängt sie kurz vorher in die Stichworte „Grundriß, Leitfaden, Extemporale, Memorieren, Repetieren" zusammen — geschult ist."

Jetzt bin ich auch gegen die hochgespannten Erwartungen und Versprechungen, mit denen der Verfasser wie jeder echte und rechte Reformer nicht kargt, mißtrauisch. Ob wirklich durch die Beschränkung der fremden, besonders der alten Sprachen „das widerwillige, zur Arbeit unlustige Volk von der Oberstufe verschwinden wird"? (S. 59). Ob es auf der deutschen Nationalschule keine Dummköpfe, keine Faulpelze, keine Träumer, keine Schlingel mehr geben wird? Ob dort nur jedem genehme Stoffe nach unfehlbaren Unterrichtsweisen und von vollkommenen Lehrern behandelt werden? Und wenn der Verfasser (S. 53) gegen das bestehende System den Vorwurf erhebt, daß unter ihm „die für e i n Gebiet begabten Schüler zumeist für dieses ihr Lieblingsfach nicht genügend arbeiten können", so sehe ich nicht, wie dies auf der deutschen Nationalschule, die doch schließlich auch ihren festen Lehrplan und Stundenplan hat, anders sein könnte — gar nicht davon zu reden, daß der Schüler uns Alten überlassen möge, über das zu befinden, was zu seinem Frieden dient, ihn aus sozialen Gründen vor Einseitigkeit zu bewahren und ihn durch möglichste Inanspruchnahme aller seiner Kräfte in die Gesellschaft und Kultur der Gegenwart hineinzugewöhnen, wozu er sie kennen und würdigen lernen muß; auch abgesehen davon, daß der für einen Gegenstand besonders interessierte Schüler auch heute Zeit findet, sich privatim darin fortzubilden und der Unterstützung des Fachlehrers, wenn ein solcher in Betracht kommt, sicher sein darf.

An solchen sozialen Pflichten muß alle individuelle Pädagogik ihre Schranken haben. Die Gemeinschaftserziehung ist nicht etwa — aus finanziellen Gründen — ein notwendiges Übel, sondern die bequemste und nachdrücklichste Einführung des zukünftigen Staatsbürgers in das Leben mit seinen Arbeitsgebieten und Forderungen, Kollisionen und Kompromissen. Allzu nachgiebiges Eingehen auf die Individualität verhindert die Bildung von Persönlichkeiten; auch ist die Schule nicht dazu da, Talente oder Genies zu pflegen. Aber es scheint, als ob der Optimismus à la Rousseau bei den Reformern unverwüstlich ist, das unbegrenzte Vertrauen auf die ursprüngliche Güte der Menschennatur, die unter den Händen des Menschen entartet — und ein unbegrenztes Vertrauen auf eine alleinseligmachende Methode, die allem Schuljammer und Schulärger mit einem Schlage ein Ende macht. Recht

wenig folgerichtig scheint das Wettern gegen Überwiegen des Intellektualismus, gegen Überlastung des Gedächtnisses und die Lernschule überhaupt, dies wehleidige Bitten um Schonung derselben zarten Seelchen, die in Spiel und Sport ihrem Körper oft Unerhörtes zumuten. Ich halte es mit dem Franzosen: *un élève à qui on ne demande jamais ce qu'il ne peut pas faire, ne fait jamais tout ce qu'il peut* — oder mit Lagarde, der einmal schreibt: Je weniger man fordert, desto weniger erhält man.

Unter den Fundamentalsätzen der Methode spielt bei unserem Verfasser die sokratische Maieutik eine hervorragende Rolle (S. 77). Aber der griechische Philosoph hat es vorzugsweise mit Männern zu tun; wo er Kinder vor sich hat oder etwa den Sklaven des Menon, ist seine Hebammenkunst doch kaum etwas anderes als eine verschleierte, wenn auch geschickte Suggestion. Damit hängt die auch dem Verfasser geläufige Überschätzung des Satzes zusammen, daß man den Schüler alles Mögliche selbst finden und sich erarbeiten lasse: er bedeutet aber in den meisten Fällen nur eine Selbsttäuschung, da das Kind doch im Grunde immer nur nachahmt und angeleitet werden muß und will — oder einen Zeitverlust, da wir die große Masse sicherer Resultate auf wissenschaftlichen und technischen Gebieten doch einfach hinnehmen und genug damit zu tun haben, das junge Geschlecht anzuleiten, sie zum Ausgangspunkt neuer Entdeckungen werden zu lassen. Es ist ferner eine sehr anfechtbare Behauptung des Verfassers (S. 45), wie der Reformer überhaupt, daß die „Sachfächer" viel reichere Gelegenheit zur selbständigen Mitarbeit des Kindes böten als die Fremdsprachen. Gibt es eine strengere und fruchtbarere Inanspruchnahme der Selbsttätigkeit des Schülers als die Forderung einer sinngemäßen und geschmackvollen Übersetzung aus der Fremdsprache oder gar in die Fremdsprache? Hier ist der Schüler wirklich schöpferisch tätig, jedenfalls nicht minder als wenn er modelliert oder eine Elektrisiermaschine baut. Freilich, was kann bei dem Betrieb der alten Sprachen z. B., wie ihn die neue deutsche Nationalschule will, herauskommen? Sie hat auf ihrem Lehrplan drei Jahre fünf Wochenstunden Griechisch, zwei Jahre drei bis vier Latein auf der obersten Stufe. Und was soll da alles getrieben werden! Attische Formenlehre und Syntax, Xenophon und Lysias, homerische Formenlehre und Syntax, Homer und Herodot, Sophokles, Platon, Aischylos und Demosthenes; im Lateinischen Formenlehre und Syntax, Äsopische Fabeln, Nepos, Curtius, Cäsar, Livius, Reden Ciceros, Tacitus, Horaz — alles in zwei Jahren bei drei bis vier Wochenstunden! Wo bleiben da Gründlichkeit, Einübung, Wiederholung, was kann da viel gelesen werden! Selbst mit einer Eliteklasse — gegen deren Einrichtung sich übrigens der Verfasser mit Recht sträubt — könnte man in so beschränkter Zeit nichts der Rede Wertes leisten. Da ist es ja ein wahres Glück, daß, wie der Verfasser (S. 71) erwartet, sich nur wenige, wenn die Wahl freistehe, für die humanistische Abteilung der Oberstufe melden würden! Für des Verfassers Vermutung sprechen die Erfahrungen, die man in Frankreich mit der Degradierung der klassischen Sprachen gemacht hat. Übrigens stimmt, was der Verfasser S. 71 sagt, nicht mit dem Lehrplan (S. 20, Anlage), da es dort heißt: „Der griechische Unterricht will nur anleiten zur Lesung Homers, einiger Lyriker und Chöre (!) aus den Dramen, als dem Schönsten aus der Literatur." Allerdings lernt der Schüler schon auf der Mittelstufe, wo er

„wenigstens ein Jahr hindurch gründlich griechisch-römische Geschichte im Zusammenhang mit Lesung griechisch-römischer Klassiker in guten Übersetzungen treiben" muß (S. 39), manches andere kennen, wie griechische Dramen (v. Wilamowitz), griechische Epen (H. G. Meyer), Lieder und Spruchweisheit der alten Hellenen (Lorenz Straub)!

Was soll man, wenn man einige dreißig Jahre in der Praxis steht, zu solch papiernen Vorschlägen sagen! Eine gleiche Verstiegenheit zeigt der Verfasser in seiner Idiosynkrasie gegen alle „Leitfäden": er will Quellenstudium auf der neuen deutschen Nationalschule, Quellenstudium schon auf der Unterstufe! Man höre: „Fürst Bismarck muß besser wissen, was er im Juli 1870 erlebte, Freiherr v(om) Stein besser, wie ihm 1807 zumut war, Simplizius-Grimmelshausen" (der Verfasser läßt ihn hoffentlich in Auswahl lesen) „besser, was im Großen Kriege mit seinen Eltern und ihm geschah; Luther besser, wie es ihm im Kloster erging; der Teilnehmer des zweiten Kreuzzugs genauer, was in Würzburg mit den Juden und im Morgenland mit den Türken geschah, als Neubauer und Genossen" (S. 63). Noch schöner das Folgende: „Freilich müssen beide, Lehrer und Kind (!), das aus ersten Quellen (!) Entdeckte noch eingehend prüfen und durchdenken. Sie müssen sich fragen: Geben jene das Erlebte auch richtig wieder? Werden sie auch Freunden und Feinden gerecht? Was bedeutet das alles für die Menschheit und uns? Aber diese Arbeit wollen wir eben selbst tun. Die soll und darf uns kein anderer abnehmen. Die ist das einzige, was uns hier Freude machen und nützen kann. Will man uns das nehmen, dann mag das Ganze als für uns wertlos zum Kuckuck fahren. Denn Papageien sind wir nicht, sondern zum Schauen, Denken und Arbeiten bestimmte Geistes-wesen. Solche" — nein, ich breche ab, der Leser wird genug haben. Aber S. 77 steht doch noch etwas Verdeutlichendes: „Nach der alten Methode liest der Schüler aus dem Grundriß oder hört vom Lehrer, wie Heinrich IV. mit den Sachsen und Gregor VII. kämpfte. Tatsachen wie Urteile werden ihm fertig entgegengebracht. Nach der hier verfochtenen bekommt er Stücke aus Lamberts Annalen, Brunos Sachsenkrieg, dem ‚Leben Heinrichs IV.', den Briefen Heinrichs und Gregors in die Hand. Danach soll er sich eine Ansicht über Gründe und Verlauf der Begebenheiten und ein Urteil über sie bilden." So zieht man sich die Mommsen, Curtius, Ranke, Sybel, Lamprecht heran! Ist das Satire, ist es Ernst, ist es Verstiegenheit? . . .

Und nun noch ein σμικρόν, um mit des Sokrates εἰωθυῖα εἰρωνεία zu reden: der Kostenpunkt bei der neuen deutschen Nationalschule. „Kleinere Schulhäuser," heißt es S. 79, „mit Hof und Garten für je eine der vier (je drei Jahrgänge umfassenden) Altersstufen sind dringend zu wünschen." Ja, das wünschen wir auch; auch Wünsche sind zollfrei. Lauter Landerziehungsheime verlangt der Verfasser glücklicherweise nicht: er sieht ein (S. 61), daß sich das für die Großstadtjugend nicht durchführen läßt — aber daß Anlage und Einrichtung der neuen deutschen Nationalschule viel, viel Geld kosten wird, läßt er schon damit durchblicken, daß er die Millionen, die das deutsche Volk jährlich in Alkohol anlegt, für sie reklamiert (S. 16). Ebenda heißt es etwas zu selbstverständlich: „Die finanztechnische Frage kann in diesem Zusammenhang, in dem es sich um erzieherische und sittliche Fragen handelt, wegen ihrer Eigenart (?), Schwierigkeit (!) und ihres Umfangs zurzeit nicht erörtert werden. Die Durchführung der Nationalschule

wird aber sicherlich nicht an der Geldfrage scheitern." Na, warten wir's ab. Wir sind zweifellos ein viel wohlhabenderes Volk, als wir es selbst noch vor einem Menschenalter glaubten, aber hoffentlich nun auch genügend gewitzigte Kaufleute, um unsere Kapitalien nicht in Gründungen zu stecken, deren Rentabilität nur auf Hoffnungen und Versprechungen beruht. Ich hege gewiß manche Wünsche und Erwartungen bezüglich unseres höheren Schulwesens, aber es geschieht ja auch immerfort allerlei zu seiner Verbesserung und Vervollkommnung, und im ganzen hat es bisher die Probe bestanden; sollten wir wieder einmal einige hundert Millionen flüssig machen können, so bin ich lieber für Dreadnoughts als für die neue deutsche Nationalschule.

Ich verzichte für diesmal darauf, von der Lehrervorbildungsfrage, die das neue Unternehmen nach sich zöge, und der starken Beeinflussung des Hochschulunterrichts durch dasselbe zu reden. Zum Schluß will ich nur noch bemerken, daß etwas anderes die neue deutsche Nationalschule, etwas anderes die Landerziehungsheime sind. Ihre Praxis, Arbeit und Erfolge kenne ich nicht aus eigener Anschauung; da in den letzten Jahren einige neue, besonders außerhalb Deutschlands, gegründet worden sind, so mag ihre Art ja manchem zusagen. Besonders Eltern, die Geld haben und es nicht auf bestimmte Berechtigungen für ihre Kinder absehen, mögen diesen das gewiß angenehme Leben in einer solchen Anstalt verschaffen. Freilich Alumnatserziehung kann die eines gesunden und geregelten Elternhauses nie ersetzen, wie denn ja auch der Name „Familienalumnat" sehr cum grano salis zu verstehen ist, wenn eine zusammengewürfelte Schar von 15 bis 20 Kindern in Einem Hause vereinigt ist. Der Verfasser verlangt, daß der Staat den Landerziehungsheimen durch eine ihrem Charakter angemessene Prüfungsordnung entgegenkomme: das kann der Staat einem so starken Außenseiter gegenüber nicht; für ihn ist die Aufgabe seiner Schulen vor allem Geistesbildung und Übermittlung eines soliden Wissens. Ἀρετὴ ἐπιστήμη ἐστίν. Daß sie daneben auch nach Möglichkeit Auge und Hand üben, Phantasie, Gemüt und Willen beschäftigen und bilden, die körperliche Seite der Erziehung nicht vernachlässigen, gehört zu den bemerkenswertesten Fortschritten des modernen Schulwesens. Und das hierin bisweilen schon zu viel geschieht, ist ebenso sicher, wie daß hier und da dafür noch etwas mehr getan werden könnte, ohne der Hauptaufgabe untreu zu werden. Es dürfte also bei Münchs Beurteilung der Landerziehungsbestrebungen bleiben (Zukunftspädagogik², S. 28): „Auf Vermittlung zwischen älteren und neuen Zielen wird es doch wieder hinauslaufen." *)

Mit der Einschätzung der französischen Literatur (S. 41 f.) wird der Verfasser bei mehr als einem Anstoß erregen; ich bezweifle auch, ob bei unserer Jugend die „Begeisterung" für das Englische größer sein wird als für das Französische: das jugendliche Interesse wird leichter von der Person des Lehrers und der Unterrichtsweise als vom Stoffe erregt. Ich lasse hier beiseite, daß das Englische, mit seiner arg abgestorbenen Flexion und als die Sprache eines germanischen Volkes uns viel näher stehend als das romanische, lange nicht in dem Maße eine Schulsprache ist wie das Französische— aber der wird der französischen Literatur nicht

*) vgl. S. 335. Mtth.

gerecht, der sie noch nach Lessings Dramaturgie oder nach dem zum Teil leichten und fauligen Import von Romanen und Theaterstücken beurteilt. Weder an Umfang noch an Wert nimmt es das Englische, das natürlich seine Meisterwerke hat, mit dem Französischen auf — womit ich selbstverständlich nicht die Zweckmäßigkeit des englischen Unterrichts an sich bestreite. Es scheint übrigens die Entwicklung dahin zu drängen, daß an der Wasserkante das Englische, im Westen und Süden unseres Vaterlandes das Französische, im Osten das Russische als Pflichtsprache vorgezogen wird. — Was die vom Verfasser seinem Buche angehängten Goetheworte betrifft, so muß er sie an der Hand der von J ö r i s im Humanistischen Gymnasium (1910, VI; 1911, I, II) veröffentlichten drei Aufsätze vervollständigen und korrigieren; besonders lege ich ihm ans Herz, was J ö r i s dort über den Wert gelegentlicher, zumal mündlicher, Äußerungen urteilt. — Gegen den „wahrheitsliebenden" Tacitus (S. 65) weise ich auf seine Charakterisierung durch O. W e i ß e n f e l d (Kernfragen I, 276 ff.) hin, der von seiner „verläumderischen Psychologie und beschränkten Aristokratengesinnung" spricht. — S. 70 lies Äschylus oder Aischylos; S. 61 und 74 stehen falsche Zitate, an der letzteren Stelle in der Klammer auch ein unrichtiger Fundort.

Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums (in Wien). 9., 10. u. 11. Heft. Wien und Leipzig 1909 u. 1910. Carl Fromme. 70, 92, 92 S. je 1 M.

Unter der Fülle wertvoller Gaben, mit denen die Besucher der Grazer Jubiläumsversammlung deutscher Philologen und Schulmänner überrascht wurden, befand sich auch das ihr gewidmete 9. Heft. Es beweist gewiß, wie das unser unermüdlicher Arbeits- und Kampfgenoß Dr. Frankfurter in der Vorrede erhofft, daß „die Wacht an der Donau im Dienste der humanistischen Bildung ihre Pflicht erfüllt". Das Heft beginnt mit einer Denkschrift des Wiener Vereins, die den Unterrichtsminister bittet, das Studium des Griechischen auch für germanische, slavische und orientalische Philologie und für indogermanische Sprachwissenschaft obligatorisch zu machen, auch von Studierenden der klassischen Philologie und Archäologie eine gediegenere Vorbildung in der griechischen Sprache zu verlangen, als sie eine von den Realschulabiturienten spätestens zwei Jahre vor dem Staatsexamen abzulegende Nachprüfung gewährleisten könne; Gutachten namhafter Universitätslehrer liegen bei. Es folgen Auszüge aus der am 27. März 1907 an der Universität Ann Arbor Mich. stattgehabten Diskussion von Juristen „über den Wert der humanistischen, insbesondere der klassischen Studien für das Rechtsstudium", Auslassungen, die wie die der Mediziner und Ingenieure vom Jahre vorher, über die das 4. Heft berichtet hat, auch bei uns die gebührende Beachtung gefunden haben (ich verweise nur auf den Aufsatz von G i e s e c k e im Aprilheft 1910 der „Jugendwohlfahrt"). Eine interessante Studie, die freilich mehr Materialsammlung ist und durch die bekannten Z i e b a r t h schen Bücher erwünscht ergänzt wird, ist der Ö h l e r sche Aufsatz „Das humanistische Gymnasium im klassischen Altertum". Der Verfasser weist aus den Inschriften nach, wie sich die Entwicklung des griechischen Gymnasiums vom δρόμος bis zur höheren Erziehungs- und Unterrichtsanstalt vollzog, daß es schon lange vor unserer Zeit-

rechnung nicht nur gymnastische, sondern auch musische Bildung vermittelte, daß also die zunftmäßigen Schlagwortfabrikanten von heute, denen Gymnasium nur „Turnplatz" bedeutet, einfach die historischen Tatsachen und Zusammenhänge nicht kennen. Ein ausgezeichneter Artikel von Dienel, „Die Frage der Mittelschulbildung vor zweitausend Jahren. Naturalismus, Formalismus, Utilismus", beschließt das Heft. Unter stetiger anziehender Parallelisierung der Entwicklung der höheren römischen Schulbildung von Cicero bis Quintilian mit unseren gegenwärtigen Schulkämpfen rechtfertigt der Verfasser in glänzender Weise den Formalismus der Methode und der Grammatik, in dem er gegenüber dem rein stofflichen Interesse an der Lektüre das Wesen des höheren Unterrichts, insonderheit des Sprachunterrichts, erkennt. Daneben werden allerlei Angriffe auf die moderne Schule, zumal das Gymnasium, überzeugend zurückgewiesen.

Das 10. Heft ist in seinem größeren Teile ein voller und harmonischer Nachklang der unvergeßlichen Grazer und Wiener Tage. Es bringt zunächst wieder eine Denkschrift, die der Verein im Anschluß an die vom 10. bis 13. Januar 1910 im Wiener Unterrichtsministerium abgehaltene Konferenz über die körperliche Erziehung an den Minister gerichtet hat, sowohl um dessen Absichten zu fördern, als auch um vor zuweit gehenden, in jener Enquete hervorgetretenen Forderungen zu warnen. Die Wünsche des Vereins gehen auf zwei wöchentliche Turnstunden — in Österreich war bis dahin der Turnunterricht noch nicht an allen Gymnasien Pflichtgegenstand — und zwei unterrichtsfreie Schulnachmittage, auf einen Turnsaal und einen Raum zum Turnen im Freien für jede Anstalt, auf einen geeigneten Spielplatz für jede oder mehrere zusammen, ein Schauturnen am Ende des Schuljahres; endlich sollen an Gymnasien und Realschulen grundsätzlich nur akademisch gebildete Lehrer den Turnunterricht erteilen. Abgelehnt werden Schießübungen und alles, was im engeren Sinne als „Sport" bezeichnet wird.*) Es folgt der Bericht über die gemeinsame Festsitzung der Wiener und Berliner Freunde des humanistischen Gymnasiums und des deutschen Gymnasialvereins am 2. Oktober 1909, die zugleich eine Gedenkfeier für W. v. Hartel sein sollte, den großen österreichischen Philologen, der fünf Jahre an der Spitze des dortigen Unterrichtsministeriums stand, in dem er vier Jahre vorher schon das Departement „Mittelschulen und Universitäten" geleitet hatte. Hartels Verdienste um die österreichische Universität und Schule feierte in schwungvoller Rede Graf Stürgkh in eigener Person, den Philologen tiefgründig und mit reichen persönlichen Erinnerungen Diels-Berlin. Nach der warmen Begrüßung der gleichgesinnten Gäste durch v. Arnim-Wien, auf die Aly-Marburg und Lück-Steglitz im Namen der von ihnen vertretenen Vereine kernig erwiderten, kam Uhlig-Heidelberg zu Wort, dessen Vortrag „Die Entwicklung des Kampfes gegen das Gymnasium" das Heft in extenso bringt. In vornehmster Objektivität, wenn auch nicht ohne Laune, mit vollster Sachkenntnis und Überzeugungskraft verfolgt er, der seit mehr denn zwanzig Jahren diesen Kampf in den vordersten Reihen mitkämpft, die Geschichte der Angriffe auf das Gymnasium seit den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts und zerpflückt die an der um unser Kulturleben so verdienten Gelehrtenschule

*) Eine im Sinne der oben erwähnten Konferenz und der Denkschrift gehaltene Reform bahnt der ministerielle Erlaß vom 8. Mai 1910 an.

von „Realschulfanatikern, Reformschulagitatoren und Radikalen" gemachten Ausstellungen. In Forderungen, die wir stellen müssen, um unsere Eigenart zu wahren, in Hoffnungen, die wir auf die Zukunft hegen können, in Versprechungen, die wir dem Vaterlande glauben machen zu dürfen, klingt die mit lautem Beifall aufgenommene Rede aus. Der vom Herausgeber erstattete Bericht über die Grazer Tagung läßt die schon damals allgemein bemerkte Signatur der Ansprachen bei der Eröffnung und bei dem Festmahle als entschiedener Bekenntnisse zur humanistischen Bildung kräftig ins Licht treten. In einem letzten Abschnitt weisen v. Arnim und Frankfurter Zeitungsangriffe auf das Gymnasium und den Verein mit Geschick und Satire zurück.

In der Wiener Werkstatt werden für die Verteidiger der humanistischen Sache scharfe Waffen geschmiedet.

Aus dem reichen und durchweg fesselnden Inhalt des 11. Heftes hebe ich das Wichtigste heraus. In dem Tätigkeitsbericht des Vorstandes berühren wohltuend die herzlichen und verständnisvollen Worte, mit denen er Oskar Jägers Ableben begleitet und Vahlen zum achtzigjährigen Geburtstage beglückwünscht. Die Antwort des greisen Gelehrten zeugt von ungebrochener Kraft und Frische des Geistes. — Die 7. außerordentliche Vereinsversammlung brachte dem damals schon schmerzhaftem Siechtum verfallenen Stowasser († 24. März) eine wohlverdiente Ehrung, indem Hofschauspieler Löwe mit nachhaltiger Wirkung aus Stowassers „Griechenlyrik und Römerlyrik" vorlas; in einem einleitenden Vortrage hatte Thumser den Übersetzungskünstler und Gelehrten schön gewürdigt. — Der Höhepunkt der 4. ordentlichen Versammlung war Harnacks Vortrag „Über eine der antiken Grundlagen der modernen Kultur". Die Brunnenstuben der Kultur, der wir direkt entstammen, liegen in den Kirchenvätern: sie haben den in Alexandrien sich vollziehenden Ausgleich zwischen Jüdischem und Hellenischem, den die christlichen Apologeten fortgeführt haben, bis zu einer einheitlichen, auf Monotheismus gegründeten Weltanschauung durchgeführt, haben in der katholischen Kirche das erste die Menschheit umfassende Gebilde geschaffen, haben uns die klassischen Schriftsteller durch Abschreiben erhalten und haben endlich die Grundlagen für die westeuropäischen Nationalliteraturen gelegt. Schöne, eindringliche Worte über die beiden Lebensquellen, Christentum und Antike, folgen; die Vorlesung einiger Glanzstellen aus Tertullian und Augustin machen den Beschluß. Der große Gelehrte wurde in Wien, wie v. Wilamowitz ein Jahr vorher, in überschwenglicher Weise gefeiert. — Der Herausgeber berichtet über die Reform des Gymnasiums der k. k. Theresianischen Akademie. Versuchsweise soll hier mit Rücksicht auf die besonderen Verhältnisse der Anstalt das Latein auf die Stundenzahl des Realgymnasiums und das Griechische auf je 6 Wochenstunden in den 4 obersten Klassen beschränkt werden. Man sorge dafür, daß dieser Unterricht besonders auf den beiden untersten Stufen einem tüchtigen Lehrer anvertraut werde, damit es später mit den grammatischen Kenntnissen nicht hapere. — Es folgen drei der Tagespresse entnommene Artikel, von denen der v. Arnims „Antinomien der Schulreform" (Deutsche Revue, Juni 1910) mit zu dem Besten gehört, was je zu besonnener Abwägung und Klärung in dem Widerstreit der Meinungen auf diesem Gebiete

geschrieben ist. Darin sieht der Verfasser den Hauptfehler dilettantischer Reformer, daß sie sich weigern Kompromisse zu schließen; denn es gilt in diesem Schulkampfe, einen Ausgleich zu finden zwischen einseitiger Ausbildung der hervorstechenden Anlage und harmonischer Bildung, zwischen körperlicher und geistiger Bildung, zwischen Anleitung zu sinnlicher Anschauung und Beobachtungsgabe einerseits und zu Fähigkeit der Begriffsbildung und des absoluten Denkens andererseits, zwischen formaler und materialer Bildung, zwischen gedächtnismäßigem und dem im Zusammenhang der Verstandesarbeit nebenbei angeeigneten Wissen, zwischen Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft, zwischen demokratischen Nivellierungsbestrebungen und Ausstattung der zukünftigen Führer der Nation mit überlegener Bildung (der echten und gesunden Demokratie ist strenge Auslese des Schülermaterials vorteilhaft), endlich zwischen Nationalitätsprinzip und Studium fremden Volkstums. Die zuweilen allzu anmaßend auftretenden Ansprüche der Naturwissenschaften zumal und ihre Mängel und Grenzen, ihr Prahlen mit Errungenschaften, „mit denen wir den von der Natur uns vorgezeichneten Zielen unseres Daseins keinen Schritt näher kommen", werden überzeugend aufgedeckt. — „Ein Wort zur Mittelschulfrage" vom Wiener Privatdozenten Hock (Wissen für Alle, April 1910) sagt überzärtlichen Eltern und in die höheren Schulen eindringender Unfähigkeit derbe Wahrheiten. — In dem zuerst in der Deutschen Revue (Oktober 1910) erschienenen Aufsatze von Hillebrandt-Breslau „Über den Ballast in unseren höheren Schulen" fordert der Verfasser gegenüber den *multa* der Lehrpläne Rückkehr zur Konzentration, wie sie etwa die alte Gelehrtenschule zeigte. „Man gab dereinst dem jungen Mann, der die Schule verließ, ein blankes Schwert, damit er sich seinen Weg durch die Welt bahne; heute gibt man ihm eine Anzahl von Taschenmessern, alle gleichwertig, aber alle nicht jenem einzigen Schwerte gleich, das der deutschen Wissenschaft vorangeleuchtet hat." — Eine Nachbildung des dem um die humanistische Sache in Österreich hochverdienten jetzigen Unterrichtsminister Grafen Stürgkh vom Verein verliehenen Diploms der Ehrenmitgliedschaft liegt dem Hefte bei. Die Aufmerksamkeit und das Verständnis, mit denen der fleißige Herausgeber Dr. Frankfurter die schulpolitische Bewegung auch im Reiche verfolgt, ist für uns wirklich schmeichelhaft.

Berlin. E. Grünwald.

Groth, Adolf, Unfertige Gedanken. Ein Buch für reife Leser und Leserinnen. Straßburg und Leipzig 1910. Josef Singer. 195 S. 8°. 3 M.

Dieses Buch nenne ich hier, weil der Verfasser vom Handwerk ist. Und auch weil ich für seine Entstehung ein wenig mit verantwortlich gemacht worden bin. Ich hörte einst von dem mir bis dahin nicht bekannten Autor einen Vortrag, nicht in einer pädagogischen Gesellschaft, sondern vor einem weiteren gebildeten Publikum, folgte den Ausführungen mit viel Vergnügen und konnte nicht umhin, das dem Redner hinterher auszusprechen. Und später schrieb er mir, daß ihn dies zur Veröffentlichung der vorliegenden Gedanken ermutigt habe. Daß „unfertige" Gedanken besonders anregend sein können, wenigstens für den, der selbst gerne denkt, steht außer Zweifel. Und ein weiter Gesichtskreis, ein echt menschliches Fühlen, guter Humor, persönliche Bescheidenheit, ein anmutender Plauderton, eine sichere

Herrschaft über den sprachlichen Ausdruck, das alles sind durchaus keine so alltäglich zusammentreffenden Dinge, daß man sie nicht begrüßen und rühmen dürfte. Schon durch Vererbung scheint der Verfasser etwas von solchen schätzbaren Gaben mitbekommen zu haben. Auch haben die Mecklenburger im allgemeinen „Rasse". Wer dann nach ernstlichen philologisch-historischen Studien im deutsch gewordenen Straßburg sich in die Ferne ziehen ließ, fünf Jahre in dem damals noch tiefer in der Fremde liegenden Japan lebte und dozierte, darauf sich in der deutschen Heimat eine neue Existenz nicht ohne Mühe und Kampf gewinnen mußte und in reichlichen Beziehungen zu großen und kleinen Menschen ein gutes Stück weiter ins Leben hinein vorrückte, der kann wohl—wie man in gewissen Gegenden sagt—„gewürfelt" aus solcher Vergangenheit hervorgegangen sein, und etwas mehr als gerade jedermann auf eigene Hand zu denken wird ihm natürlich sein. Ob er immer zu fertigen Urteilen kommen, zu Theorie und System hinstreben muß? Das Leben ist so reich und so variabel! Wer etwas vom Poeten an sich hat, kann nie ganz im Schulmeisterlichen enden und aufgehen. So denkt sich unser Autor als Luftschiffer über das Land der Gegenwart hinfahrend, und die Provinzen, zwischen denen er hin und her kreuzt, sind Kunst, Politik, Wissenschaft, äußere und innere Zeitprobleme, ethische, praktische Fragen, auch pädagogische, doch mehr den Erwachsenen zugewandt als den Halbwüchsigen. Nichts wird erledigt, aber der offene Sinn für so viel Problematisches ist an sich schon etwas wert. Was hilft auch das Erledigen mit der Feder! Diese originelle Beschaulichkeit ist sehr anmutend. Alles liest sich vortrefflich. Hinter dem scherzenden Ton steckt tiefer Ernst. Der sich als Luftschiffer gibt, steht doch zugleich mit gesunden Füßen auf gutem Grunde. Wir sind es dem Verfasser schuldig, sein Buch zu beachten.

Berlin. W. Münch.

† **Hilty, C.,** Bausteine. Aphorismen und Zitate aus alter und neuerer Zeit. Mit dem Bildnis des Autors nach einer Originalzeichnung von David Burnand. 1.—15. Tausend. Leipzig, Aarau und Wien 1910. Edward Erwin Meyer. 148 S. In Leinw. 1,80 M. In Leder geb. mit Goldschnitt 3,50 M.

Begonnen ist diese Sammlung des dahingeschiedenen Hilty ungefähr 1868 oder 1869 und am 29. September 1892 geschlossen; es ist eine äußere Erinnerung an die Lektüre Hiltys während dieser Zeit; seinen inneren Wert hat es dadurch, daß es gerade Hilty s Lektüre entsprossen ist, der in seinen Büchern vom „Glück", vom „Lesen und Reden" und in seinen „Briefen" feine Lebensbücher für nachdenkliche Menschen, die nicht am Alltäglichen hängen, geschaffen hat. — Es ist immer interessant zu sehen, was solch bedeutende Naturen für Lieblingssprüche und Lieblingszitate gehabt haben, interessant auch, die einzelnen Bausteine zu prüfen, die in jenen Gesamtwerken hier und da, so oder so behauen, ihre Einfügung gefunden haben. Daß nichts Oberflächliches, Triviales sich hier findet, viel Lebensweisheit, gute und tiefe Gedanken auch von Schriftstellern, die nicht jedermann bekannt sind, ist selbstverständlich bei Hiltys Vielbelesenheit und bei seiner Neigung, nicht immer die große Lebensstraße zu gehen, wo andere sich aufhalten, sondern lauschige Nebenwege zu wandeln, wo der frische Odem einsamer Natur weht. Auch die von ihm selbst eingefügten Bausteine sind gediegen, wie das bei seiner überreichen

Seele nicht anders zu denken ist. Charakteristisch für den Mann, sein literarisches Wirken und für das vorliegende kleine Büchelchen ist das Wort, das Hilty am 26. Januar 1871 niederschrieb: „Man muß nicht sowohl ein Dozent, als ein Zeuge der Wahrheit sein".

Flaskamp, Christoph, Seele, die du unergründlich. Kleinodien deutscher Dichtkunst. Kempten und München 1910. Jos. Kösel. 252 S. 8°. geh. 4 M., geb. 5 M. In feinem Lederband 7 M.

Der Köselsche Verlag, der uns schon mit manchem vornehmen Buche (ich erinnere nur an die Romane von Enrika von Handel Mazetti) beschenkt hat, hat mit Flaskamps Kleinodien einen guten Griff getan. Wir haben ja die trefflichen Anthologien von Avenarius, Gregori und Vesper. Neben diesen besteht Flaskamp in allen Ehren. Es ist nicht leicht, Auswahl zu treffen aus dem reichen und überreichen Schatze unserer deutschen Lyrik; nirgends wohl ist die Qual bei der Wahl so groß. Denn die Tradition übt auch hier oft auf den Wählenden ihre bindende und von Vorurteilen beeinflußte Wirkung aus und hemmt die Freiheit des Suchenden. Flaskamp schreitet als freier und unbefangener Mann einher und hat deshalb manches Kleinod entdeckt, was andere übersehen haben; er hat manchen erfreulichen Treffer zu verzeichnen.

Das Buch umfaßt an 300 Jahre deutscher Lyrik. Beim Übergang der mittelalterlichen zur neueren Dichtkunst beginnt es und endet mitten im Gewoge des modernen Lebens. Überall sucht es die reinsten und feinsten Offenbarungen menschlicher Seele, aus denen reine und ungetrübte Seligkeit widerklingt und das Thema: „das Himmelreich ist in uns" sich immer wieder und wieder in neuen Formen äußert. Goethes Wort: „der sittliche Mensch erregt Neigung und Liebe nur insofern, als man Sehnsucht an ihm gewahr wird", will der Herausgeber auf sein Buch angewandt wissen und nur Gedichte bringen, die diese Sehnsucht verraten und die über die Natur hinaus ins Reich der Seele und der Seligkeit deuten oder führen. Bei diesem Hauptzweck erfüllt das Buch noch die Nebenaufgabe, einen zugleich literarhistorisch und literarästhetisch wertvollen und im wesentlichen erschöpfenden Gesamtüberblick über das Werden und Wesen der neuhochdeutschen Lyrik bis zur Gegenwart zu geben. — Das Buch ist, auch seiner geschmackvollen Ausstattung wegen, den Schülern der oberen Klassen warm zu empfehlen.

Berlin. A. Matthias.

Billeter, Gustav, Goethe, Wilhelm Meisters theatralische Sendung. Mitteilungen über die wiedergefundene erste Fassung von Wilhelm Meisters Lehrjahren. Zürich 1910. Rascher & Co. geh. 1,60 M.

Nach der überraschenden Kunde von der Entdeckung der ursprünglichen Fassung des Wilhelm Meister, die fast die gleiche Erregung hervorrief, wie seinerzeit die Auffindung des Urfaust, und nach den bald in den Tagesblättern gebrachten Bruchstücken sah man mit begreiflicher Spannung den von dem Entdecker verheißenen zusammenhängenden Mitteilungen entgegen. Sie liegen jetzt vor. Die Darstellung der einzelnen Umstände, wie aus der Hinterlassenschaft von Goethes Freundin Bäbe Schultheß eine von ihr und ihrer Tochter angefertigte Handschrift sich immer deutlicher und zuletzt ganz unzweifelhaft als die erste Fassung der

‚Lehrjahre', als die von Goethe so oft erwähnte „theatralische Sendung Wilhelm Meisters" dem staunenden Leser herausstellte, diese Darstellung ist so anschaulich und warmherzig in der Einleitung gegeben, daß wir die Entdeckung selbst mitzuerleben glauben. Auch versucht der Herausgeber schon einige Striche zur Würdigung seines seltenen literarischen Schatzes zu ziehen und zur Darlegung der Gründe für die spätere Umarbeitung, die vor allem eine starke Ausscheidung aus den beiden ersten Büchern der „Sendung" und aus dem vierten bedingte, während das dritte und namentlich das fünfte und sechste sich viel näher an das bereits Bekannte anschließen. Ein sicheres Urteil über die Bedeutung des Fundes wird freilich erst möglich sein, wenn die ganze Handschrift gedruckt vorliegen wird, was leider infolge des Eigentumsstreites noch lange auf sich warten läßt. Die Handschrift reicht bis zum Schluß des sechsten Buches, der dem Schluß des dritten Kapitels des fünften Buches der „Lehrjahre" entspricht, wo der verwundete Wilhelm die Vision von der liebenswürdigen Amazone hat. Abgedruckt ist vom Herausgeber folgendes: Buch I cap. 1—4 vollständig, cap. 5—21 fast vollständig. Ganz neu ist dabei im ersten Kapitel der Besuch des alten Benedikt Meister bei seiner Mutter, die das Puppentheater als Weihnachtsgeschenk für die Enkel rüstet; aus den übrigen sind neu nähere Eindrücke von der Jugendzeit Wilhelms, die deutliche Beziehung zu Goethes eigener Jugend bekunden, neu ist vor allem die selbständige Art der Darstellung der Beschäftigung mit dem Puppentheater, die für die „Lehrjahre" zu einem Bericht Wilhelms an Marianne wurde (I, 4—8), ferner Wilhelms Beziehungen zum wirklichen Theater und die Entwicklung seiner Liebe zu Marianne, die wir aus den „Lehrjahren" kaum erkennen können. Aus Buch II der „Sendung" ist völlig neu cap. 1—5 mit Wilhelms Krankheit und den Gesprächen mit Werner während der Genesung über dramaturgische Themata, besonders über Corneille und die drei Einheiten, über Plautus u. a. In cap. 4 und 5 finden sich bisher unbekannte Dichtungen, dort in fünffüßigen Jamben: „Ihr tiefen Schatten, heißet mich willkommen", hier in Alexandrinern, wohl nur dies ein wirkliches Stück Jugenddichtung aus dem Drama Belsazar. Die Kapitel 6 und 7 bieten kaum Neues, sie entsprechen ziemlich I, 13 und 14 der Lehrjahre, um so mehr cap. 8 bei der Schilderung des Geschäftshauses, die zum Teil in I, 10 verwertet ist. Von Buch III der „Sendung" ist nichts abgedruckt, von Buch IV Stücke aus cap. 1, 13, 16, 11 (in dieser Reihenfolge) wegen einer Reihe von charakteristischen Zügen an Mignon, deren Sehnsuchtslied „Kennst du das Land" die interessante Abweichung: „die Myrte still und froh der Lorbeer steht", aufweist. Die übrigen nicht abgedruckten Stücke stimmen nach Angabe des Herausgebers dem Inhalt nach durchweg, der Form nach vielfach gar nicht mit dem Text der „Lehrjahre" überein. So sind die hoch gespannten Erwartungen doch zu einem guten Teil befriedigt worden: denn die völlig neuen Kapitel stellen, gerade auch durch den Stil ihrer Prosa, eine hervorragende Bereicherung unserer klassischen Literatur dar, und sie vertiefen ganz bedeutend unsere Anschauung von Goethes dichterischem Schaffen um die Wende der achtziger Jahre.

Kühnemann, Eugen, Schillers philosophische Schriften und Gedichte (Auswahl). Zur Einführung in seine Weltanschauung. Mit ausführlicher Einleitung. 2. vermehrte Auflage. Leipzig 1910. Dürrsche Buchhdlg. 438 S. geb. 5,20 M. Philosophische Biblioth. Bd. 103.

Eine besonders erfreuliche Frucht der beiden Schiller-Jubiläen von 1905 und 1909 ist die erneute kräftige Beschäftigung mit Schillers Philosophie. Auch für die stärkere Betonung dieser Seite bei der Behandlung des Dichters auf der obersten Stufe unserer höheren Lehranstalten ist das nach meiner Beobachtung von heilsamen Folgen gewesen. Wenn trotzdem die Erwartung Kühnemanns, seine Auswahl von Schillers Philosophie werde geradezu ein Schulbuch werden, nicht eingetroffen ist, so erklärt sich das daraus, daß in diesem Umfange Schiller als Philosophen zu behandeln auf keiner höheren Schule möglich ist. Es war nun aber sehr richtig, daß der Verfasser nicht etwa durch starke Verminderung des Stoffes den nach Quantität wie Qualität durchaus genügenden schon vorhandenen Schulbüchern ein neues hinzufügte. Vielmehr hat er, in der richtigen Beobachtung, daß sein Schillerbuch in den Kreisen der Gebildeten überall Eingang gefunden hat, die durch die Rücksicht auf die Schule das erstemal noch gebotene Beschränkung jetzt fallen gelassen. So sind unter die Briefe über die ästhetische Erziehung jetzt auch die aufgenommen, die die eigentlich systematische Ableitung seiner Grundgedanken geben, ist die gerade für unsere Zeit mit Recht als lesens- und beherzigenswert bezeichnete Abhandlung „Von den notwendigen Grenzen des Schönen, besonders im Vortrag philosophischer Wahrheiten" hinzugefügt und sind die Votivtafeln jetzt in ihrer ersten originalen Form vom Jahre 1797 gegeben. Die Einleitung Kühnemanns, die von der 1. Auflage her als besonders klar, weil die Hauptpunkte scharf herausstellend und in das Verständnis geschickt einführend, rühmlichst bekannt war, ist in der zweiten Auflage unverändert geblieben und wird auch jetzt wieder ihren Zweck vortrefflich erfüllen. Für eine später zu erwartende dritte Auflage wird aber die nicht unbedeutende Forschung zu berücksichtigen sein, die sich inzwischen gerade dem Philosophen Schiller zugewendet hat. Es wird dann, nach rückwärts gewendet, besonders Schillers Beziehung zur englischen Moralphilosophie, und nach vorwärts gerichtet, seine Vordeutung auf Hegel ins Auge zu fassen sein, womit dann auch eine nochmalige Revision seines Verhältnisses zu Kant wird verbunden werden müssen. Kühnemanns Buch gerade in seiner neuen Gestalt geht jeden wissenschaftlich gebildeten Lehrer an, ohne Rücksicht auf sein „Fach", das er auf Grund seiner Fakultäten im Unterricht vertritt, und hoffentlich auch in jeder Primanergeneration immer den einen oder den andern.

Friedeberg Nm. Paul Lorentz.

Grunder, Friedrich, Le Mouvement des Écoles Nouvelles en Angleterre et en France. Étude historique et critique. Paris 1910. Emile Larose. 189 S. gr. 8°.

Die durch den Namen Landerziehungsheime angedeutete Bewegung darf von niemanden mehr als etwas Zufälliges, etwa als Erzeugnis einer willkürlichen Reformsucht, betrachtet werden. Sie entspricht wirklichen Bedürfnissen der Zeit. Von England aus hat sie sich ungefähr gleichzeitig nach Frankreich und Deutschland

und dann in weitere Länder übertragen, und gegenwärtig lassen sich aus den verschiedenen Kulturländern bereits mehr als fünfzig derartiger Anstalten zusammenzählen, die übrigens keineswegs ein bestimmtes Schema gleichmäßig verwirklichen, sondern von denen wohl so ziemlich jede sich durch Verhältnisse, Erfahrungen und Überzeugungen irgendwie abweichend bestimmen läßt. Aber dieses vielseitige Suchen oder Anpassen im einzelnen hebt den gemeinsamen Gesamtcharakter nicht auf. Der Verfasser der vorliegenden Schrift, selbst Lehrer und Erzieher an der 1899 gegründeten *École des Roches* in Verneuil (Eure), hat nun namentlich die ursprünglichste dieser Anstalten, diejenige des Dr. Reddie in Abbotsholme, zum Gegenstand eines eingehenden Studiums gemacht, um ihr dann die Schilderung des an seiner eigenen Wirkungsstätte sich abspielenden Lebens gegenüberzustellen. Und bei dieser Vergleichung, die vor allem die sehr schätzenswerten pädagogischen Überzeugungen und Einrichtungen des Dr. Reddie selbst ins Licht rückt und der eigenen, französischen Erziehungsschule gegenüber Objektivität und auch Kritik keineswegs vermissen läßt, kommt dann in interessanter Weise die niemals zu verkennende Verschiedenheit der psychologischen und kulturellen Grundlagen bei diesen beiden Nationen zur Geltung. Man muß durchaus wünschen, daß deutsche Leser, und namentlich auch solche von unseren höheren Schulen — an denen man so leicht in Gefahr kommt, die hier bestehende Organisation für die schlechthin vernünftige zu halten — von den Ausführungen des vorliegenden Buches Kenntnis nehmen, um dadurch ihren allgemeinen pädagogischen Gesichtskreis zu erweitern und Anregungen über die unmittelbare Berufspflicht hinaus zu empfangen. Auch die abschließend entwickelten allgemeinen Zukunftswünsche des Verfassers reichen über die besonderen nationalen Grenzen hinaus.

Reum, Albrecht, Guide-Lexique de Composition française. Petit Dictionnaire de Style à l'usage des Allemands. Publié avec le concours de M. Louis Chambille. Leipzig 1911. J. J. Weber. VIII u. 696 S. Lex. geb. M. 7,50.

Wahrscheinlich ist das vor einigen Monaten erschienene Werk inzwischen weithin bekannt geworden. Aber der Zufall pflegt doch manchem natürlichen Interessenten die Kenntnis einer wichtigen Neuerscheinung vorzuenthalten, und ich bin meinerseits von meinen Einblicken in das Buch, von dem in der Vorrede entwickelten Plan wie der Ausführung, so befriedigt, daß ich das Bedürfnis fühle, an dieser Stelle darauf hinzuweisen. Es soll nicht das Urteil eines auf sicherer wissenschaftlicher Höhe thronenden Fachmannes sein, der namentlich auch immer etwas vermissen, etwas Versäumtes oder Mißlungenes nachweisen kann. An ebenso fleißigen wie kritikfrohen Philologen fehlt es ja bei uns nicht. Meinerseits möchte ich dieses höchst dankenswerte neue Hilfsmittel im Hinblick auf die mir nur allzuwohl bekannte Schwierigkeit begrüßen, in unseren höheren Schulen zu leidlichem Stilschreiben hinzuführen und namentlich auch zu zutreffender Beurteilung und Korrektur der stilistischen Schülerversuche zu gelangen. Einen Teil des fremden Sprachguts pflegen wir sicher im Bewußtsein und zu steter Verfügung zu haben, anderes ist uns zwar durchaus nicht unbekannt, kommt aber darum doch keineswegs leicht in die Feder, manches liegt uns im Gefühl, aber wir kommen über ein Maß von Un-

sicherheit nicht hinaus, bleiben auch abhängig von unserer augenblicklichen Disposition, bei der Helle und Halbdunkel, Leichtigkeit und Dumpfheit wechseln. Da gilt es denn, nachzuschlagen, und oft beginnt ein peinliches Suchen und Sichbesinnen. Ich halte es nicht für verächtlich, auch in einem ausführlicheren deutsch-französischen (oder deutsch-englichen) Wörterbuch nachzusehen, selbst nicht für einen Lehrer, obwohl es sogar für reifere Schüler als ein wenig ehrenrührig hingestellt zu werden pflegt. Denn der Zweck ist dabei doch, das zurzeit unter die Schwelle des Bewußtseins Gesunkene wieder emporzulocken. Es gilt ein Wiedererkennen, nicht ein äußeres Übernehmen. Wertvoller natürlich ist aber ein Werk wie das gegenwärtig vorliegende, dessen in der Vorrede ausführlich dargelegte Einrichtung hier nicht beschrieben werden soll: zum Teil läßt ja der Titel sie ahnen. Angedeutet sei nur der Reichtum der im einzelnen gebotenen Hilfen, z. B. zu jedem aufgenommenen Substantiv die geläufigen Epitheta, die Synonyma und die Gegensätze, zu den Gesamtbegriffen die Teilbegriffe, ferner die Hinweise auf trügerische Identität mit deutschen Ausdrücken, der Gebrauch in bestimmten Formeln, in Sprüchwörtern usw. Das Ganze ist ein Werk großen Fleißes! Das Zusammenwirken des deutschen Philologen mit dem sehr gebildeten französischen Mitarbeiter spricht für die Zuverlässigkeit im einzelnen. Unser Herausgeber äußert sich bescheiden, er bittet um Winke zur Vervollkommnung. Der rühmenswerte Verlag hat dem Werke eine vortreffliche Ausstattung zuteil werden lassen. Ausgeschlossen ist ja nicht, daß ein Buch dieser Art Stümpern zu mechanischer Benutzung dient. Bestimmt aber ist es für solche, die schon etwas können. Und wer sogar viel kann, wird es nicht zu verschmähen haben. Zu unbedingtem Können vermag natürlich das beste aller literarischen Hilfsmittel nicht zu helfen. Da müssen feine persönliche Kräfte wirken. Doch auch der frei Wandelnde braucht zuzeiten Stab und Stütze.

Berlin. W. Münch.

Wolf, Gustav, Einführung in das Studium der neueren Geschichte. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. XXVI u. 793 S. gr. 8°. 16 M.

Ein Hilfsbuch zur Einführung in das Studium der neueren Geschichte fehlte bisher, weil es sehr schwierig ist, der weit umfassenden und zeitraubenden Arbeit für ein solches Buch nach allen Seiten hin gerecht zu werden; fast kann man sagen, es ist eine unmögliche Arbeit, wenn alles tadellos und völlig erschöpfend gelingen soll. Ein Menschenleben reicht kaum dazu aus. Was heute fertig ist, wird schon morgen durch neues Material unvollständig. Es gehört deshalb wissenschaftlicher Mut dazu, zum vorläufigen Schluß zu gelangen. Daß Gustav Wolf diesen Mut gehabt, bedarf vor allem des Dankes, der ihm am besten dadurch erstattet werden kann, daß die junge Generation sein Buch fleißig benutzt und daß alle Fachmänner ihn unterstützen durch Mitteilung von Material, das alle Lücken füllt. Ein über das andere Mal habe ich beim Studium des umfangreichen, zum Teil sehr anregenden Buches mir gesagt: Hätten wir doch zu unserer Studienzeit ein solches Buch gehabt. Denn wie oft haben wir gesucht und nicht gefunden.

Ein Überblick über den Zweck, den Verfasser verfolgt, und den Inhalt des Buches möge unseren Lesern sagen, was es enthält. Drei Zwecken hat Verfasser dienen wollen. Er wollte das Augenmerk auf gewisse durchgehends und von Spezialthemen unabhängig wichtige Fragen lenken. Er wollte ferner Studierende, aber auch andere Liebhaber der Geschichtswissenschaft über neuzeitliche Quellen und Literatur unterrichten und damit die ersten Wege eigenen Forschens erleichtern. Schließlich wollte er in beschränktem Umfange auch ein Nachschlagebuch schaffen.

Bei Erfüllung dieser Zwecke hat Wolf auf die Befriedigung der verschiedensten Ansprüche grundsätzlich verzichtet. Z. B. hat er bei vielen Quellen und Büchern durch kurze Charakteristiken, Anführung von Rezensionen, Bemerkungen über Person und Richtung der Verfasser dem Benutzer zeigen wollen, was er in den betreffenden Werken besonders zu suchen hat; er hat nicht beabsichtigt, durch solche äußeren Anhaltspunkte die Schriften tief und erschöpfend zu würdigen oder gar mit Spezialkritiken zu wetteifern, sondern nur die Klagen unserer Studierenden herabzumindern, daß sie mit den aneinandergereihten Büchertiteln bei Dahlmann-Waitz, Monod, Pirenne erst in einem fortgeschrittenen Stadium etwas anzufangen wissen. Die Auswahl der angegebenen Quellen und Darstellungen soll ferner den Benutzer in das Forschungsgebiet ein großes Stück einführen und zeigen, wo und wie er sich weitere Kenntnisse erwerben kann; hierzu war es nicht nötig, mit der Treffsicherheit und der Selbständigkeit eines Spezialisten die Auswahl vorzunehmen, wohl aber die durch reiche Literaturangaben wertvollen Stellen anzuzeigen.

In zwei große Teile zerfällt das Buch: in „Tradition“ und „Überreste“. Der erste Teil behandelt die technischen Voraussetzungen für die Entwicklung der neuzeitlichen Geschichtsschreibung. Als solche kommen namentlich in Betracht das Postwesen, der Buchdruck, der Buchhandel, die großen Bibliotheken. Weiterhin werden besprochen die Geschichtsschreiber als Geschichtsquellen, das Zeitungswesen, die Memoiren und die Enzyklopädien, Lexika, Handbücher, Lehrbücher und Sammelwerke.

Im zweiten Buche (Überreste) gelangen die Arten der Akten und die Geschichte eines einzelnen Aktenstückes zur Behandlung.

Was dem Buche einen besonderen Reiz verleiht, ist seine Lesbarkeit. Man sollte doch gerade hierauf in akademischen Kreisen und besonders dann, wenn es sich um eine Einführung in diese oder jene Fachwissenschaft handelt, besonderen Wert legen. Unlesbarkeit und Langeweile gehen nicht selten Hand in Hand. „*Docti male pingunt*“ ist denn doch nicht nötig als Motto über jedes Buch gesetzt zu werden. Daß das Buch seine Fehler und seine Lücken hat, ist selbstverständlich, und es wird manche Kritiker geben, die vor diesen Lücken und Fehlern den wahren Wert des Buches nicht erkennen. Aber Besseres zu liefern als Wolf werden sie nicht imstande sein.

Freuen wir uns, das wir das Buch haben, so wie es ist. Jeder Historiker an unseren Schulen sollte es sein eigen nennen; denn der Preis ist für das umfangreiche und vorzüglich ausgestattete Buch verhältnismäßig gering.

Berlin. A. Matthias.

Fimmen, D., Zeit und Dauer der kretisch-mykenischen Kultur. Leipzig und Berlin 1909. B. G. Teubner. 104 S. und eine synchronistische Tabelle. 8°. geh. 3 M.

Von der Überfülle neuer Probleme, die eine neuentdeckte Welt auftauchen läßt, hat Fimmen eine wesentliche Partie in seinem Buche zu sichten und wohlgeordnet vorzuführen gesucht. Daß er seine Aufgabe trefflich gelöst hat, wird auch der zugeben, der sich sagt, daß mitten in einer erfolgreichen Entdeckertätigkeit manches, was heute als gesichertes Resultat der Forschung gilt, morgen vielleicht als veraltete Hypothese erscheint. Wie rasch wir gerade auf kretisch-mykenischem Gebiete gelernt und umgelernt haben, zeigt gut die Einleitung. Einem Abschlusse steht man aber noch recht fern, solange auf Kreta einschneidende neue baugeschichtliche Beobachtungen gemacht werden und Entdeckungen wie die des Diskos von Phaistos, durch den die Frage nach dem Verhältnis der Träger der kretischen Kultur zu den Philistern ihrer Lösung näher gebracht, nicht gelöst wird (vgl. Ed. Meyer, Sitzungsber. Akad. d. Wiss. zu Berlin 1909, 1022).

Fimmen sucht Zeit und Dauer der kretisch-mykenischen Kultur, wie es zuerst Petrie getan hat, durch Heranziehung ägyptischen Materials zu bestimmen. Fundstücke, die durch Import und Export hinüber und herüber gelangten, Beziehungen kretisch-mykenischer Völker zu Ägypten, wechselseitige Einwirkung der Kunst beider Völker liefern die Teile der Gleichungen. Solche gesicherten Gleichungen werden durch Forschungen anderer Gelehrter und des Herausgebers eine bedeutende Zahl gewonnen. Aber leider stehen Zeit und Dauer des scheinbar gegebenen Teiles der Gleichungen, des Ägyptischen, nicht unbedingt fest; auch für die kretisch-mykenische Kultur kann daher zurzeit absolute Genauigkeit nicht erzielt werden. Vor der 18. Dynastie ist ja die ägyptische Chronologie ganz unsicher, und die Datierung der 12. Dynastie, in der Fimmen den bestechenden Ansetzungen von Ed. Meyer folgt, ist noch umstritten.

Das Werk von Fimmen wird längere Zeit viel benutzt werden. Es orientiert gut über den Stand der Forschung zur Zeit der Abfassung, verrät überall ausgezeichnete Beherrschung des ganzen Materials und ist klar geschrieben. Sehr brauchbar ist auch die synchronistische Tabelle am Schlusse.

Cüstrin. C. Fredrich.

Kortemeier, Albert, Die Entwicklung des Pflichtbewußtseins Kaiser Wilhelms II., eine pädagogisch-psychologische Studie. Leipzig 1910. Dürrsche Buchhdlg. 36 S. 8°. 0,75 M.

Die „Studie", in edler, vornehmer Sprache mit warmem Herzen geschrieben, stellt uns den Kaiser vor als mustergültiges Beispiel tiefsten, auf religiöser Überzeugung und Gottesfurcht beruhenden Pflichtgefühles und strengster Pflichterfüllung, ihn in seiner konsequenten Entwicklung vom Selbst- zum Pflichtbewußtsein vorführend. Ihn auf den einzelnen Stufen begleitend, kann man es sehen, ja fühlt es zugleich, woher es kommt, daß „offenkundig und unanfechtbar — vor Gottesfreunden und -feinden, Staatsfeinden und -freunden — die Tatsache ist, daß kein zweiter Fürst unserer Zeit den christlichen Bekennermut und christlichen Erzieherernst des deutschen Kaisers besitzt und zur Geltung bringt". So reißt

die „Studie“ von selbst zur jubelnden Begeisterung für den Herrscher auf dem Kaiserthrone hin; es ist aber auch jeder Satz mit prüfendem Verstande überlegt, und die ausgesprochenen Ansichten sind durch die zahlreichen Belege von Tatsachen und psychologischer Erörterung in den Fußnoten wohl begründet. Die auch modern und vornehm ausgestattete Schrift sollte in keiner Schülerbibliothek fehlen und kann zumal bei dem geringen Preise, den Schülern zur Anschaffung nur empfohlen werden.

Arnsberg. J. Wolf.

Simon, Fritz, Englische Stadtverwaltung. Eine Studie. Berlin und Leipzig 1911. W. Rotschild. 115 S. 8°. 3 M.

Unter den neuzeitlichen Anforderungen, die an den Lehrbetrieb der höheren Schulen gestellt werden, wird mit besonderer Vorliebe der Wunsch vertreten, die Bürgerkunde zum allgemeinen Lehrgegenstand in den Schulen zu erheben. Es soll hier nicht erörtert werden, ob mit diesem Wunsche überhaupt eine Neuerung erstrebt wird, ob nicht vielmehr im Geschichtsunterricht, im deutschen und hier und da im fremdsprachlichen Unterricht bürgerkundliche Fragen behandelt werden konnten und tatsächlich behandelt worden sind. Jedenfalls ist durch den mannigfachen öffentlichen Meinungskampf über diesen Gegenstand die allgemeine Aufmerksamkeit derart erweckt, daß an die Schule Forderungen herantreten werden, deren Erfüllung nicht leicht ist. Denn die Bürgerkunde umfaßt die Kenntnis unseres gesamten öffentlichen Lebens, der innern und äußern Verwaltung und des öffentlichen Rechts. Diese Kenntnis aber sich anzueignen, wird nur dem möglich sein, der andauernd praktisch oder theoretisch sich mit dem politischen Leben beschäftigt. Wem die Zeit dazu fehlt, wird, wenn er sich nicht mit bedenklichen Schlagworten belasten will, sich weise und sorgsam auf das beschränken müssen, was einen guten Ausgangspunkt für eine gelegentliche Fortbildung bietet. Und so wird auch die Schule schlechterdings sich damit begnügen müssen, einige wenige, aber dauerhafte Grundlagen zu bieten, damit der künftige Staatsbürger nicht allzu hilflos dasteht, wenn er von Reichstags-, Landtagsabgeordneten und von Stadtverordneten, von Ministern und von Bürgermeistern, von Finanzen und Steuern, von Selbstverwaltung und von Polizei hört, liest und spricht. Die richtige Auswahl für die Schule zu finden, ist nun ungemein schwierig. Denn wir stehen den Dingen allzu nahe, um ohne weiteres unterscheiden zu können, was an ihnen bedeutend und was unbedeutend ist. Daher wird man gut tun, unsere Verhältnisse mit dem Maßstab zu messen, den wir an ausländische Verhältnisse legen, und davon ausgehen, daß mindestens das, was uns im Auslande als wissenswert erscheint, würdig ist, auch im eigenen Lande studiert und gelehrt zu werden. Da bietet uns das vorliegende Buch eine willkommene und gute Gelegenheit, uns mit einem der wichtigsten Ecksteine des öffentlichen Wirkens, der städtischen Verwaltung, zu beschäftigen.

Die englische Stadtverwaltung hat bekanntlich den Gründern unserer städtischen Selbstverwaltung teilweise als Leitbild gedient, namentlich deshalb, weil sie der Beamtenschaft in der Verwaltung der Städte keine bestimmende, sondern nur eine ausführende Stellung einräumte. In Preußen wurde ein Mittelweg eingeschlagen:

Bürgermeister und Magistrat erhielten einen beamtenmäßigen Charakter und es wurde ihnen eine Vertretung der Bürger in Gestalt der Stadtverordnetenversammlung oder, wie es in Hannover heißt, des Bürgervorsteherkollegiums als eine zum Teil gleichberechtigte Körperschaft beigegeben. Welches System vorzuziehen ist, das englische oder das preußische, soll hier nicht entschieden werden. Nur soviel sei gesagt, daß in beiden Ländern geklagt wird, in Preußen über die Fülle der Beamten, in England über den Mangel an systematischem, kraftvollem Zusammenwirken bei Durchführung städtischer Bestrebungen. Und noch ein weiteres ist bemerkenswert: während vor 100 Jahren Preußen bei England in die Lehre ging, suchen heute beide Länder voneinander zu lernen. Andauernd werden preußische Städte von englischen Kommissionen besucht, die sich über unser Armenwesen, unsere Schulen und unsere Bebauungspläne unterrichten wollen, während wir uns bemühen, zu ergründen, ob die Organisation und die Volkstümlichkeit der englischen Polizei auch dem preußischen Polizeiwesen verschafft werden kann.

Für die Erörterung derartiger Fragen gibt das Buch von Simon eine treffliche Grundlage. Es hat den Vorzug, klar, gemeinverständlich geschrieben zu sein und das Wesentliche der englischen Städteverwaltung herauszuarbeiten. Sodann aber ist sein Umfang so knapp gehalten, daß ein Sonntagnachmittag ausreicht, es durchzulesen. In zwölf Kapiteln behandelt es die rechtlichen Grundlagen, die Organisation, die Finanzen, die öffentliche Gesundheitspflege usw. und, was bei den Lesern dieser Zeitschrift besondere Beachtung erwecken wird, das Schulwesen und die städtische Fürsorge für Volkserholung und Volksbildung. Wenn auch die Einzelkapitel gewichtige Fragen nur streifen, so bieten sie doch manche wertvolle Anregung.

Wer sich in dieses Buch vertieft und alsdann die entsprechenden Verhältnisse unseres eigenen Landes gegenüberstellt, wird reichen Stoff für die Fortbildung in der Bürgerkunde und ihre Lehre sammeln.

Düsseldorf. Max Matthias.

Jaenicke, Hermann, Die Geschichte Polens. Ein Beitrag zum Verständnis der polnischen Frage. Berlin 1909. Weidmannsche Buchhandlung. 78 S. (einschl. Vorwort). 8°. 1,50 M.

H. Jaenicke, der Verfasser eines an vielen höheren Lehranstalten eingeführten Geschichtsbuchs, bietet in vorliegendem Werkchen einen Überblick über die Geschichte Polens, in der Absicht, in weiteren Kreisen „zum Verständnis für die polnische Frage" in seiner Weise beizutragen (Vorwort S. 4). In der Tat kann das Buch dem Leser, der sich eine erste, oberflächliche Übersicht über die an Wechselfällen so reiche und auch für uns Deutsche wichtige Geschichte des polnischen Volkes verschaffen will, wohl empfohlen werden. Es ist klar und flott geschrieben; auf eigene Forschungen verzichtet der Verfasser; er begnügt sich damit, aus den landläufigen Kompendien die wesentlichsten Tatsachen zusammenzustellen. Doch kann dabei nicht verhehlt werden, daß er in der Anlehnung an Cl. Brandenburger (Geschichte Polens; Sammlung Goeschen), m. E. zu weit gegangen ist. Das zwölf Seiten umfassende Vorwort bietet eine geschickte Zusammenstellung der wichtigsten Gesichtspunkte, die den Untergang der staatlichen

Selbständigkeit Polens erklären und für das sittliche und geschichtliche Anrecht des Deutschen Volkes auf den Besitz seiner Ostmark sprechen; im Zusammenhange damit wird eine Anzahl gewichtiger Stimmen über die Ostmarkenfrage (Bismarck, Fürst Bülow, Dietrich Schäfer u. a.) vorgeführt.

Jaenicke, Hermann, Bilder aus der polnischen Geschichte. Ein Anhang zu den geschichtlichen Lehrbüchern, besonders zu Jaenickes Geschichtswerk. Berlin 1909. Weidmannsche Buchhandlung. 24 S. 8°. 0,30 M.

Der Inhalt des Heftchens stellt sich als ein Auszug aus dem soeben besprochenen Buche desselben Verfassers dar; wie sich dieses an die Erwachsenen wendet, so soll jenes als Anhang zu den geschichtlichen Lehrbüchern, besonders zu seinen eigenen, betrachtet und an den höheren Lehranstalten eingeführt werden. Doch auch in diesem beschränkteren Umfange von 24 Seiten dürfte das Büchlein für den Schüler eine neue starke Belastungsprobe seiner Arbeitskraft und -lust mit einem ihm fernliegenden, gleichgültigen Wissensstoff bedeuten. In der Tat liegen die genauen Mitteilungen über die — noch nicht recht aufgehellten — inneren Verhältnisse Polens in der ältesten Zeit, über die Persönlichkeiten Ludwigs von Ungarn, Witolds von Litauen, über den Vertrag von Horodlo, die Zustände unter den Jagiellonen usw. den Zwecken unseres Geschichtsunterrichts ziemlich fern, genau so fern, wie die gleichzeitigen Ereignisse und Persönlichkeiten etwa in Rußland oder Schweden. Was von den Vorgängen in Polen zum Verständnis der europäischen und deutschen Geschichte erforderlich ist, hat Jaenicke schon in seinem Lehrbuche in vollkommen ausreichendem Maße in die Darstellung mit eingeflochten. Deshalb scheint mir die besondere Einführung dieses Heftchens nicht erforderlich zu sein.

Wenn der Verfasser aber die Absicht hatte, mit seinem Büchlein zur Belebung des Heimatgefühles bei der lernenden Jugend in unserem Osten beizutragen, dann hat er m. E. diese schöne Aufgabe nicht am richtigen Ende angefaßt. Wie dies Ziel zu erreichen ist, hat in mustergültiger Weise A. v. Sanden in der Posener Direktorenversammlung 1907 als Berichterstatter über die Frage: „Was kann die höhere Schule der Ostmark tun, um das Heimatgefühl in der ihr anvertrauten Jugend zu wecken und zu vertiefen?“ dargelegt; in seinem Berichte sind die Grundlinien gezogen, nach denen ein solches Hilfsbüchlein zur Heimatgeschichte abzufassen wäre: nicht polnische, sondern Provinzialgeschichte, namentlich soweit Fragen des deutschen Volkstums dabei in Betracht kommen; ferner die weltgeschichtlichen Ereignisse besonders ausführlich, soweit sie in die Geschichte unserer engeren Heimat hineinspielen usw. Über die v. Sandenschen Forderungen würde ich noch insofern hinausgehen, als ich auch die Ortsgeschichte jeder ostmärkischen Gymnasialstadt (nebst Umgebung) in weitestem Umfange in den Unterricht der einzelnen höheren Lehranstalten hineinzubeziehen empfehlen möchte. Man wende nicht ein, daß es sich dann oft um Städte oder Gebiete „ohne geschichtliche Vergangenheit“ handeln würde! Dem ist nicht so: geschichtlicher Boden ist überall, und überall ragen die Spuren der Vergangenheit in die Gegenwart hinein; es handelt sich nur darum, daß man Augen habe, sie zu sehen. Auf den etwaigen Einwand der dadurch entstehenden Mehrbelastung hätte ich folgendes

zu erwidern: wer die gespannte Teilnahme, die leuchtenden Augen und — sit venia verbo — gespitzten Ohren seiner Schüler beobachtet hat, wenn er ihnen von der Vergangenheit des Bodens, auf dem sie wandeln, erzählte, wird mir bestätigen, daß dies nicht eine Mehrbelastung, sondern eine Auffrischung in der zuweilen doch nicht ganz abzuleugnenden Oede des Unterrichtsbetriebes bedeutete. Wie weit übrigens die Kenntnis der heimischen Geschichte als pflichtmäßiger Wissensstoff zu verlangen wäre, ist eine besondere Frage, die an dieser Stelle nicht besprochen werden kann. Wünschenswert wäre es aber auf alle Fälle, wenn der Versuch gemacht würde, solch eine Provinzial- und Ortsgeschichte auf wissenschaftlicher Grundlage, aber zum Zweck der Verwendung im Unterricht zunächst einmal für eine Gymnasialstadt zu verfassen.

Bromberg. Erich Schmidt.

Dannemann, Friedrich, Die Naturwissenschaften in ihrer Entwicklung und in ihrem Zusammenhange. I. Bd. Leipzig 1910. W. Engelmann. 373 S. (Vorwort 4 S.). gr. 8°. geh. 9 M. In Leinen geb. 10 M. II. Bd. Leipzig 1911. 433 S. (Vorwort 1 S.). geh. 10 M. gebd. 11 M.

Das vergangene Jahrzehnt ist für die Entwicklungsgeschichte unseres höheren Schulwesens besonders durch die mit dem Beginn unseres Jahrhunderts so lebhaft einsetzende Reformbewegung auf dem Gebiete des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts bemerkenswert, die ja immer weitere Kreise zu ziehen beginnt. Während sich der Einfluß dieser Bewegung im gegenwärtigen Unterrichtsbetrieb hinsichtlich der Behandlung des Lehrstoffs schon deutlich fühlbar macht, scheint eine der Forderungen, die auch von den Vertretern dieser Bestrebungen erhoben worden ist, die Hineinziehung des geschichtlichen Elements in den exaktwissenschaftlichen Unterricht, sich nicht mit demselben Nachdruck geltend machen zu können, und doch dürfte nichts geeigneter sein, das eigentliche Lehrziel der höheren Schulen, d. h. eine gleichmäßige allgemeine höhere Geistesbildung, zu erreichen als den Unterricht in der Mathematik und in den Naturwissenschaften durch geschichtliche Angaben lebendiger und allgemein bildender zu gestalten. Daß dies bisher noch nicht in dem Maße geschieht, wie es im Interesse einer innigeren Verknüpfung der exaktwissenschaftlichen und sprachlich-historischen Lehrfächer wünschenswert wäre, dürfte teils an der Vorbildung der Lehrer liegen, denen auf den Universitäten wenig Gelegenheit geboten wird, solche Vorträge zu hören, teils auch daran, daß der Lehrer für die Erwerbung dahingehender Kenntnisse auf das Studium von Spezialwerken für die Geschichte der einzelnen Disziplinen angewiesen ist. Jeder Lehrer, dem daran gelegen ist, der wichtigen Forderung gerecht zu werden, wird daher mit Freuden das Erscheinen eines neuen Werkes von Dannemann begrüßen, das dazu bestimmt ist, ein ausführliches Gesamtbild von dem Entwicklungsgange aller naturwissenschaftlichen Disziplinen im engen Zusammenhange mit der Mathematik und mit der allgemeinen Geschichte zu geben.

Dieses auf vier Bände berechnete Werk Dannemanns, von dem zwei Bände uns vorliegen, ist eine Umarbeitung des 1898 in I. Aufl. erschienenen zweiten Teils seines Grundrisses der Geschichte der Naturwissenschaften. Der 1896 in I. Aufl. erschienene erste Teil dieses Grundrisses ist vor kurzem in dritter Auflage

unter dem Titel: „Aus der Werkstatt großer Forscher" herausgegeben und enthält 75 Abschnitte aus den Werken großer Forscher von Aristoteles bis Hertz, um so eine unmittelbare Bekanntschaft mit den Hauptträgern der Geschichte der exakten Wissenschaften zu vermitteln. Wenn ein englischer Kritiker eine Besprechung dieses Buches mit den Worten schließt: „*Let us hope the English language will soon possess a like work*", so dürften diese beiden Bände des neuen Werkes von Dannemann ihn gewiß zu demselben Wunsche veranlassen, obwohl doch gerade England sich rühmen kann, in *Whewell's history of the inductive sciences* ein anerkannt gutes Buch über denselben Gegenstand zu besitzen. Allein in den fünfzig Jahren, die seit dem Erscheinen von Whewells Geschichte der induktiven Wissenschaften vergangen sind, hat die geschichtliche Einzelforschung, speziell für das Altertum und das Mittelalter, eine solche Fülle von Material zutage gefördert, daß Whewells Darstellung hierfür unzureichend geworden ist.

Im ersten Bande gibt uns Dannemann ein Bild des Entwicklungsganges der Mathematik und der Naturwissenschaften von den ältesten Anfängen der Kultur bei den Babyloniern, Ägyptern und Indern an bis zur Zeit der Renaissance; der zweite ist hauptsächlich der im 17. Jahrhundert erfolgenden Begründung der neueren Naturwissenschaft gewidmet und führt uns ihre Weiterentwicklung bis in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts hinein vor Augen. Die Darstellungsweise hält sich in beiden Bänden auf gleicher Höhe; obwohl sie alle bedeutsamen Ereignisse erwähnt, vermeidet sie doch geschickt eine äußerliche Aneinanderreihung derselben. Eine unendliche Fülle von Einzelheiten sind in ihr verarbeitet, unter große leitende Gesichtspunkte geordnet, und die schwierige Aufgabe, die sich der Verfasser, wie im Vorworte betont wird, gestellt hat, den Entwicklungsgang der Wissenschaften zu einem Kulturbild zu gestalten, ist in glücklicher Weise gelöst. Überall wird die Verbindung zwischen den Wissenschaften und dem allgemeinen Gang der Zeitgeschichte aufrecht erhalten, werden die gegenseitigen Wechselwirkungen der einzelnen Disziplinen hervorgehoben, wird der Zusammenhang zwischen den Fortschritten der Wissenschaft und dem Fortschritt der Kultur aufgedeckt. Besonders wertvoll sind die Gedankenentwicklungen über die Grundbedingungen für das Entstehen der Wissenschaften, über den Einfluß, den die christlich germanische Kultur auf ihre Entwicklung ausgeübt hat, über das Wiederaufleben der Wissenschaften am Ausgang des Mittelalters, über Altertum und Neuzeit. Vier Männern, Aristoteles, Archimedes, Galilei, Newton, sind je ein besonderes Kapitel gewidmet, und man darf wohl sagen, daß diese es auch in erster Linie verdient haben, vor allen andern in gesonderten Abschnitten behandelt zu werden. Am ausführlichsten wird unter diesen vier wieder die Lebensarbeit Galileis behandelt und wiederum kann man es nur freudig begrüßen, daß man eingehender als es in irgend einem anderen Werke über die Geschichte der Physik geschieht, mit den Forschungen dieses eigentlichen Begründers der heutigen Naturwissenschaft bekannt gemacht wird. Allein nicht nur die Leistungen der bedeutenderen Träger des Fortschritts der Wissenschaft werden in Betracht gezogen, auch die weniger bekannten Männer finden sorgfältige Erwähnung und gebührende Würdigung. Mag es sich nun um den angeblichen Erfinder der Bussole, Flavio Gioja, oder um Pedro Nuñez, der dem Nonius seinen Namen gab, um die beiden Entdecker des Phosphors, Brand und

Kunkel, oder um den Botaniker Brunfels handeln, immer erhalten wir genügende Auskunft und finden Hinweis auf Literatur, der demjenigen, der sich eingehender mit einer Frage beschäftigen will, einen guten Ausgangspunkt für seine Studien bietet. Und wenn man vielleicht auch manchmal einen Namen vermißt, wie den des Spaniers Ludwig Vives, so kommt dies gegenüber der erstaunlichen Fülle des Gebotenen wenig in Betracht. Der eben hervorgehobene sorgfältige Literaturnachweis ist einer der Hauptvorzüge des Buches, den man besonders angenehm bei den vielen bekannten historischen Einzelheiten, die uns über Männer des Altertums überliefert sind, empfindet. So wird genau die Stelle in Ciceros Tuskulanen bezeichnet, die über die Auffindung des Grabmals des Archimedes berichtet, wenn man auch bei der deutschen Wiedergabe des *„in summo se pulcro sphaeram esse positam cum cylindro" (Cicero, Tuscul Lit. 5, cap. 23)* gegründete Zweifel an der Richtigkeit der Übersetzunng hegen darf. Auch erfahren wir, wo im Vitruv die hübsche Geschichte von der Krone des Königs Hiero steht, und mit Freude wird mancher es begrüßen, daß er sich über das, was Vitruv und Plinius von dem Können und Wissen der Alten uns überliefern, unterrichten kann, ohne erst des ersteren 10 Bücher über die Architektur, oder des letzteren Naturgeschichte, und sei es auch nur in Übersetzungen, zur Hand nehmen zu müssen.

Was außer diesem reichhaltigen Literaturnachweis, bei dem selbst im Jahre 1909 erschienenen Arbeiten schon berücksichtigt sind, dem Buche Dannemanns noch besonderen Wert verleiht, sind die Abbildungen. Der erste Band enthält außer einem Bilde des Aristoteles, nach einem in Wien befindlichen Marmorkopf, noch 50 Abbildungen im Text, der zweite ein Bild des Galilei nach einem Stiche Ciprianis und 116 Abbildungen im Text. Die letzteren sind teils geometrische Figuren, teils Abbildungen interessanter Apparate und Vorrichtungen, die alten Originalwerken oder der Geschichte der physikalischen Experimentierkunst von Gerland und Traumüller entnommen sind, wie ein jedem Bande beigegebenes Verzeichnis zeigt, das sorgfältig von jedem Bilde berichtet, woher es stammt. Die zur Veranschaulichung des Satzes über die *lunulae Hippocratis* beigegebene Figur hätte besser wegbleiben können, oder sie müßte durch eine andere ersetzt werden, da sie nur der Form entspricht, in der jener Satz Eingang in unsere Schulbücher gefunden hat, Hippokrates selber aber jenen Satz nicht in dieser Form ausgesprochen hat und bei der Quadrierung seiner Möndchen ein viel allgemeineres Verfahren einschlägt.

Mit sichtlicher Liebe schildert uns der Verfasser den Lebensgang und die Arbeiten Galileis, über den ein äußerst reichhaltiger Literaturnachweis gegeben wird; selbst Wohwills erst 1909 erschienenes Buch über den Kampf Galileis für das kopernikanische Weltsystem wird als Beleg herangezogen. Hier könnte man bedauern, daß der Verfasser neben Alberis Gesamtausgabe der Werke Galileis nicht auch die große, neue *edizione nazionale* aller Schriften des großen Pisaners von Favaro zu Rate gezogen und Adolf Müllers auch 1909 erschienenen Beitrag zur Beleuchtung der Bedeutung Galileis für das kopernikanische Weltsystem nicht in den Kreis seiner Studien hineingezogen hat, er würde dann über das Verhältnis Galileis zu Scheiner, über den Anteil des letzteren an dem häßlichen zweiten Galileiprozeß sowie über das Märtyrertum Galileis sich etwas vorsichtiger geäußert haben,

sagt doch selbst Whewell, der gewiß nicht die Größe Galileis irgendwie absichtlich heruntersetzen will, daß er nicht wisse, warum man von Galilei als von einem „*martyr of science*" spreche.

Sehr wohltuend berührt es sonst, daß Dannemann sich so vorsichtig und besonnen gegenüber der von Männern wie Pythagoras, Archimedes, Galilei sich knüpfenden Legendenbildung verhält. Bei Newton legt er sich freilich nicht dieselbe Reserve auf, sondern berichtet noch, wie von einer historischen Tatsache, daß Newton die Rechnung, die zur Bestätigung des von ihm entdeckten Gravitationsgesetzes führte, vor Aufregung nicht zu Ende führen konnte, sondern ihre Beendigung einem eintretenden Freunde übertrug. Jedoch dürfte diese Geschichte ebenso gut in das Reich der Legende zu verweisen sein wie die von dem Dampfboot, auf dem Papin die Weser hinabfuhr und das ihm von den Weserschiffern zertrümmert wurde.

Allein all diese kleinen Ausstellungen beeinträchtigen den Wert des Kulturbildes, das uns Dannemann von der Entwicklung der Mathematik und der Naturwissenschaften gibt, durchaus nicht. Ähnlich wie Cantors Vorlesungen über Geschichte der Mathematik ein „*standard work*" allerersten Ranges bleiben werden, obwohl die Einzelforschung an vielen Stellen Unrichtigkeiten nachgewiesen hat, so wird auch Dannemanns Werk von bleibendem Werte sein, das für den Geschichtsforscher wie für den Mediziner, für den Lehrer wie für den Techniker großen Nutzen haben und dessen Lektüre jedem, der sich für die Naturwissenschaften interessiert, eine Quelle hohen Genusses bilden wird.

Charlottenburg. Franz Pahl.

Trabert, W., Meteorologie. Dritte verbesserte Auflage. Bd. 54 der Sammlung Göschen. Leipzig 1909. 140 S. 8°. Mit 49 Abbildungen. geb. 0,80 M.

Bereits in dritter Auflage erscheint das Werkchen, das auf engen Raum zusammengedrängt einen reichen, dem neuesten Stand der Wissenschaft entsprechenden Inhalt birgt und in leicht verständlicher Sprache in kurzer Zeit den Leser durch das ausgedehnte Gebiet der gesamten Meteorologie führt.

Nach einer kurzen Einleitung, die den Begriff der Meteorologie und ihre Aufgabe, die Atmosphäre, ihre Bestandteile und physikalischen Eigenschaften, sowie die meteorologischen Beobachtungsnetze bespricht, wird der eigentliche Stoff in folgenden zwölf Abschnitten behandelt: Die Strahlung von Sonne und Himmel, die Temperatur, Wärmeverteilung über der Erdoberfläche, der Luftdruck, Bewegungserscheinungen der Atmosphäre, Feuchtigkeit, Bewölkung, Niederschlag, Luftelektrizität, atmosphärische Lichterscheinungen, Wetterprognose, Bedeutung der Atmosphäre für unsere Erde. Kleine Abbildungen und sieben Tafeln unterstützen in willkommener Weise das Verständnis.

So wird das Büchlein auch ferner geeignet sein, das Interesse für die Meteorologie in weiten Kreisen zu wecken und eine schnelle Orientierung über die wichtigsten Fragen dieser Wissenschaft zu ermöglichen. Durch ein am Anfang gegebenes, mit kritischen Bemerkungen versehenes Literaturverzeichnis, wie durch im Text befindliche Hinweise auf wichtige Einzelbearbeitungen erhält der Leser aber auch Fingerzeige für eine eingehendere Beschäftigung mit einzelnen Gebieten.

Greifswald. G. Bauer.

Saxl, P. und **Rudinger, K.,** Biologie des Menschen. Aus den wissenschaftlichen Ergebnissen der Medizin für weitere Kreise dargestellt. Bearbeitet von L. Hess, H. Joseph, A. Müller, K. Rudinger, P. Saxl, M. Schacherl. Mit 62 Textfiguren. Berlin 1910. Julius Springer. VIII u. 338 S. 8 M. geb. 9,40 M.

Unter dem vielversprechenden Titel bringen die beiden Herausgeber einzelne von den verschiedenen Mitarbeitern verfaßte Aufsätze zur allgemeinen Physiologie und der des menschlichen Körpers, wobei auch die Anatomie der Organsysteme eine für die besonderen Zwecke ausreichende Besprechung findet. So enthält die Einführung einen ganz kurzen Abriß der Zellenlehre. An sie schließt sich ein Abschnitt über die chemischen Bestandteile der lebenden Substanz und deren Umsetzungen, sowie über die Hauptfragen der Zeugung und Vererbung. Sodann folgen die einzelnen Organsysteme in ihrem Aufbau und ihren Leistungen, wobei allerdings die Sinnesorgane fehlen. Den Beschluß bilden kurze Abhandlungen über allgemeine Pathologie und über Immunitätserscheinungen. Wie schon aus dieser Übersicht hervorgeht, handelt es sich hier nicht um eine erschöpfende und in allen Fragen orientierende Biologie des Menschen, sondern um einzelne mehr oder weniger willkürlich ausgewählte Abschnitte aus diesem Wissensgebiete. Wie über Sinnesorgane, so vermißt man auch über manche anderen der biologischen Betrachtungsweise zugänglichen Teile und Fragen der Somatologie den erwünschten Aufschluß. Auch sonst macht sich der Nachteil der eigenartigen Entstehungsweise des Buches bemerkbar. Es finden sich mehrfach Wiederholungen. Was man unter Hämophilie versteht ist z. B. auf S. 72 von Joseph, auf S. 107 von Hess erläutert, im Register fehlen diese Bezeichnung und deren Synonyma, wie denn überhaupt das Register recht häufig versagt. Auch der Grundsatz der Verfasser, alles zu vermeiden, was irgendwie die ärztliche Praxis berührt, also etwa zu einer unwillkommenen Selbstdiagnose die Möglichkeit bieten könnte, gibt der Auswahl etwas Gezwungenes. Es ist wenigstens nicht einzusehen, weshalb derjenige, der genug wissenschaftlichen Sinn besitzt, um die oft schwer übersehbaren Details der Anatomie des Zentralnervensystems zu überblicken oder die Störungen des Verdauungstraktus kennen zu lernen, nicht auch etwas über die Zahl der Pulsschläge beim gesunden Menschen erfahren dürfte. Trotzdem somit gegen das Buch manches einzuwenden ist, möchte ich von dessen Studium doch nicht abraten. Dem Lehrer, der den menschlichen Körper und die Gesundheitspflege zu behandeln hat, und der nicht Zeit findet, in größere Werke einzudringen, findet in dem vorliegenden Buche immerhin manches Neue und vor allem eine einwandfreie wissenschaftliche Darstellung, die auch die jüngsten Ergebnisse der medizinischen Forschung berücksichtigt.

Berlin. J. Norrenberg.

Keller, Otto, Die antike Tierwelt. Erster Band: Säugetiere. Mit 145 Abbildungen im Text und 3 Lichtdrucktafeln. Leipzig 1909. Wilhelm Engelmann. XII u. 434 S. 8°. geh. 10 M., geb. 11,50 M.

„Humanismus und Realismus bilden heute keine Gegensätze mehr, sie haben sich wiedergefunden auf dem Boden der alten Kultur. Das Studium der Antike hat heute ein völlig neues Gepräge erhalten." An diese Worte, die Alois Riehl

vor nicht langer Zeit an die in Berlin versammelten Freunde des humanistischen Gymnasiums richtete, wird man durch das eben erschienene, die antike Tierwelt in Wort und Bild uns vorführende Werk Otto Kellers, des ausgezeichneten Kenners antiker Münzen und Gemmen, wieder einmal erinnert. Ihm ist das klassische Altertum nicht nur Gegenstand dichterisch-ästhetischer Betrachtung, von der er in seinen Arbeiten über Horaz anerkannte Proben gab, ihm erschließen sich außer den dichterischen Äußerungen des antiken Geistes auch noch andere Beziehungen moderner und antiker Kultur, nämlich die zur Natur-, besonders zur Tierkunde. Auf zweierlei Art lassen sich zwischen Altertumswissenschaft und moderner Naturkunde die verbindenden Fäden hinüber und herüberspinnen. Einmal, indem man die großen Gedanken, die heute die Wissenschaft von der Natur beherrschen, die fundamentalen Probleme des Naturerkennens durch alle Epochen wissenschaftlichen Ringens entwicklungsgeschichtlich zurückverfolgt bis in das Kindeszeitalter, in dem zum ersten Male diese Gedanken den Menschengeist beschäftigten, dann aber auch — und das ist wohl die unerläßliche, dem Philologen zufallende Vorarbeit für die Lösung jener schwierigen Aufgabe — indem man systematisch alle Mitteilungen über naturwissenschaftliche Dinge und Erscheinungen sammelt und sie an der Hand unserer heutigen Kenntnis natur- und kulturgeschichtlich zu werten sucht. Der letztere Weg, der besonders durch die Aristotelesforscher J. B. Meyer, Frantzius, Aubert und Wimmer, von naturwissenschaftlicher Seite schon durch H. O. Lenz (Zoologie, Botanik und Mineralogie der Griechen und Römer. 1856—61) eingeschlagen wurde, wird auch von O. Keller verfolgt. Mit wahrem Bienenfleiße hat er wie in seinen früheren Arbeiten (Tiere des klassischen Altertums, Kulturgeschichtliches aus der Tierwelt) so auch hier in dem zusammenfassenden Werke, dessen erster Band die Säugetiere behandelt, alles zusammengetragen, was sich nur irgendwo an linguistischem, morphologischem, biologischem, tierpsychologischem, vor allem aber an kulturhistorischem Material aus der Tierkunde in den alten Schriftstellern vorfindet oder herauslesen läßt. In der Reihenfolge des Systems werden die bemerkenswerten Tierspezies in wohlabgerundeten monographischen Aufsätzen uns vorgeführt. Der nicht wenig spröde Stoff ist dabei recht geschickt gruppiert, sodaß sich die einzelnen Aufsätze, so namentlich die über die bekannteren Tierspezies wie Löwe, Hund, Pferd, Esel und Maultier, Schaf und Rind, ganz hübsch lesen. Nicht wenig trägt hierzu bei, daß die Quellenangaben und Belegstellen fast ganz weggelassen sind, ein Umstand, der freilich die Nachprüfung außerordentlich erschwert, dafür aber die Übersicht erleichtert. Besonders reich ist natürlich das Kapitel über das Pferd. Hier werden wir über die geographische Verbreitung, über Zucht, Pflege und Verwendung des Pferdes bei den antiken Völkern Asiens und auf klassischem Boden, über die erste Benutzung des Hufeisens, die Verwendung des Sattels und Geschirrs, über Reiten und Fahren, Post, Wettrennen, über die Bedeutung des Pferdes in Kultus, Volksglauben und Kunst, sowie über seine Eigennamen in der umfassendsten und zuverlässigsten Weise orientiert. Aber auch über die weniger bekannten Tiere, von denen man kaum vermuten sollte, daß ihre Existenz im Altertume bemerkt worden ist, erhalten wir sowohl kulturgeschichtlich wie auch zoologisch recht interessante Aufschlüsse. So bildet das Kellersche Werk eine überaus wertvolle Ergänzung

und Fortführung zu dem schon genannten Buche von Lenz und zu Victor Hehns berühmter Arbeit über die Kulturpflanzen und Haustiere, die es aber auch schon durch die besonders zahlreichen Reproduktionen von zum Teil noch nicht veröffentlichten, dem Kunstgenuß und dem Studium reiche Anregung bietenden Kunstdarstellungen bei weitem übertrifft.

Berlin. J. Norrenberg.

Schmeil, C., Lehrbuch der Zoologie für höhere Lehranstalten und die Hand des Lehrers, sowie für alle Freunde der Natur. 25. Aufl. Leipzig 1910. Quelle u. Meyer. 535 S. und 37 Tafeln. 8°. geb. 5 M.

Ein Lehrbuch, das in zehn Jahren 25 Auflagen erlebt, hat seine Lebensfähigkeit bewiesen. Schmeils Lehrbuch der Zoologie wird zweifellos noch auf Jahrzehnte hinaus seinen Platz in der naturwissenschaftlichen Schulbuchliteratur behaupten. Die Gründe für den geradezu beispiellosen Erfolg desselben sind teils innerer, teils äußerer Natur. Zu den letzteren gehört der Umstand, daß das Erscheinen der ersten Auflage in eine Zeit fiel, in der die bei den Fachbiologen schon lange vorhandene Erkenntnis von der Notwendigkeit, den biologischen Unterricht von dem Bann der rein beschreibenden, systematisch-morphologischen Methode zu befreien und im Sinne einer mehr biologischen Behandlung umzugestalten, auch in weiteren Kreisen Boden gewann. Ein äußerer Grund für die Einführung an manchen Anstalten hat auch wohl die Form der Darstellung gegeben, die das Buch nicht nur für die Schüler zu einer anregenden Lektüre macht, sondern auch dem vielleicht auf dem Gebiet der Zoologie nicht hinreichend vorgebildeten Lehrer durch mancherlei Hinweise und Verknüpfungen scheinbar die eigene Arbeit abnehmen. Mögen aber immerhin Gründe dieser Art mitgewirkt haben, so würden sie allein die Wirkung des Buches nicht erklären. Diese ist vielmehr in erster Linie dadurch bedingt gewesen, daß Schmeil mit hervorragendem Geschick und großer Sachkenntnis aus der Fülle des Stoffs die für den Schulbetrieb besonders geeigneten Beispiele herausgriff und in einer Zeit, in der die weitaus größte Mehrzahl der Lehrbücher noch im alten Geleise verharrten, die Wechselbeziehung zwischen Organ und Funktion, zwischen Organismus und Umwelt in trefflicher Weise für den Schulgebrauch nutzbar machte. So kann Schmeil heut mit Recht in der Vorrede zu der neuen Auflage darauf hinweisen, daß seine Lehrbücher einen wesentlichen Anteil an der Um- und Ausgestaltung des naturwissenschaftlichen Unterrichts gehabt haben.

Es liegt nun in der Art einer neuen, siegreich vordringenden Bewegung, daß sie häufig zuerst zu weit geht. So ist auch Schmeil nicht ganz davon freizusprechen, daß er in dem Bestreben, das Tier als „Produkt seiner Scholle" darzustellen, in manchen Fällen die Grenzen gesicherter Beobachtung überschritt. Was bei ihm selbst hier und da hervortrat, das wurde von übereifrigen, wissenschaftlich nicht hinlänglich orientierten Nachahmern stark übertrieben, und man konnte in letzter Zeit oft in Schulbüchern bionomische Deutungen und Folgerungen lesen, die mit wissenschaftlicher Gründlichkeit absolut unvereinbar waren. Durch diese Übertreibungen vieler seiner Anhänger kam nun die ganze „Schmeilsche Methode" bei vielen ernsthaft wissenschaftlich arbeitenden Biologen etwas in Verruf, und es hat

sich im Laufe der letzten Jahre eine ziemlich umfangreiche Anti-Schmeil-Literatur angesammelt. Wenn man aber Schmeil gerecht werden will, so darf man nicht vergessen, daß er selbst niemals behauptet hat, alle Züge der Organismen als bionomische Anpassungen deuten zu können, und daß er selbst mehrfach Gelegenheit genommen hat, gegen Übertreibungen der „biozentrischen" Deutung Einspruch zu erheben. Was man allerdings auch in Schmeils Lehrbuch fand, war eine gewisse Unklarheit in bezug auf kausale Begründung. So fanden sich vielfach Sätze, wie die folgenden: „Im Gegensatz zu andern hochbeinigen Säugern hat der Orang nur einen kurzen Hals; denn er nimmt die Nahrung nicht vom Boden auf", oder bei der Besprechung der Bettwanze: „Nachts aber kommt sie hervor, um Schlafenden Blut abzuzapfen. Ihre Mundwerkzeuge eignen sich daher sowohl zum Stechen als zum Saugen." Diese teleologisch gefärbten Sätze wollte Schmeil allerdings, wie er schon in dem Vorwort zur ersten Auflage ausdrücklich aussprach, nicht im Wortsinn verstanden wissen; er rechtfertigte dieselben damit, daß „wir gar nicht anders in der Lage sind, kausale Verhältnisse, zumal in populärer Form, prägnant auszudrücken." Immerhin waren diese Sätze mißverständlich, und haben in der Tat irreführend auf manche Nachahmer gewirkt, anderseits aber viel dazu beigetragen, der „Schmeilschen Richtung" Widerspruch zu erwecken. Es ist daher erfreulich, daß in der vorliegenden Jubiläumsausgabe nahezu alle diese Sätze fortgefallen und durch eine andere, mehr objektive Fassung ersetzt sind.

Ein zweiter Einwand, der gegen Schmeils Verfahren erhoben werden kann, ist der, daß auch Schmeil öfters in seiner biologischen Deutung etwas weit geht. Auch die neue Auflage bietet in dieser Beziehung der Kritik noch Angriffspunkte, wenngleich viele der anfechtbaren Sätze gefallen sind. Es muß gerechterweise anerkannt werden, daß auf diesem Gebiet die Ansichten über die Berechtigung biologischer Deutungen auch unter den Spezialisten noch weit auseinandergehen und daß Schmeil auch bei der Bearbeitung dieser neuen Auflage deutlich gezeigt hat, daß er sachlichen Einwänden gegenüber nicht einseitig auf seinem Standpunkt beharrt.

Als eine Bereicherung der neuen Auflage gegen die früheren ist die Berücksichtigung einer ganzen Anzahl bisher nicht aufgenommener Tiergruppen anzuführen; so sind neu hinzugekommen bei den Nagetieren die Lemminge, Springmäuse, Stachelschweine und Hufpfötler; den Paarhufern sind anhangsweise die Sirenen angefügt, im Anschluß an die Giraffen hat das Okapi Erwähnung gefunden; in den allgemeinen Abschnitt über den Bau der Vögel ist ein Paragraph über den Bau der Eier eingefügt, dem eine farbige Tafel und ein Paar auf die Entwicklung der Vögel bezügliche Textabbildungen beigegeben sind; an dieser Stelle hätte wohl auf die Entwicklung selbst auch im Text etwas näher eingegangen werden können; neu aufgenommen wurden ferner die Gymnophionen, die Ganoiden mit Knochenskelett, die Lungenfische, eine kurze Erläuterung des Begriffs „Plankton", einiges über die Entwicklung der Krebse usf. Ferner ist die Paläontologie mehr als bisher berücksichtigt, indem den einzelnen Gruppen kurze Abschnitte über die wichtigen ausgestorbenen Formen angefügt wurden. Von einer Anzahl kleiner Änderungen im Text abgesehen, sind die Abschnitte über Affen, Halbaffen, Raubtiere, Biber und Walroß neu bearbeitet worden. Von den bisherigen 32

farbigen Tafeln ist eine (Eisbären) fortgefallen, die Löwentafel wurde durch eine neue, farbige, die Käfertafel durch zwei, die Käfer in biologisch-charakterisierter Umgebung darstellende ersetzt. Neu hinzugekommen sind farbige Tafeln über Vogeleier, Papageien, einheimische Meisen, Lachsfische, niedere Süßwasserkrebse und Süßwasserprotozoen. Unter den neu aufgenommenen Textbildern seien namentlich die Übersichtsbilder über die Anatomie verschiedener Tiere erwähnt, die auch in der im gleichen Verlage erschienenen Biologie von Rabes und Löwenhardt Verwendung gefunden haben. Auch viele der anderen Textbilder sind teils durch neue ersetzt, teils verändert, vergrößert oder verkleinert, sodaß auch hier überall das Bestreben zu erkennen ist, den Anforderungen der Zeit zu genügen. Gerade weil der Verfasser einen besonderen Wert auf möglichst gute und lehrreiche Ausführung der Abbildungen legt, seien hier auch einige Ausstellungen nicht unterdrückt; so leiden einige der biologisch gehaltenen Tafeln noch immer etwas an Stoffüberfülle; auf der Meisentafel wäre die Schwanzmeise, die wohl kaum je mit den anderen Arten zusammen zu treffen ist, besser fortgeblieben. Einige der Textabbildungen, z. B. der Brüllaffe, die ruhende Großohrfledermaus, der Bienenschwarm u. a. befriedigen wenig; es sind dies aber, wie ausdrücklich hervorgehoben werden soll, Ausnahmen unter der großen Zahl.

Dem Text würde in einer weiteren Auflage vor allem eine etwas eingehendere Behandlung der Gesetze geographischer Verbreitung der Tiere zu wünschen sein; die bloße Übersicht über die Wallaceschen Regionen bietet dem Leser wenig.

Es dürfte aus der vorstehenden Besprechung genugsam hervorgehen, daß Schmeil auch bei dieser neuen Auflage bemüht war, die Brauchbarkeit seines Lehrbuchs zu erhöhen und dabei auch den sachlichen Einwendungen seiner Gegner Rechnung zu tragen. Bei dieser dem Verfasser gern gezollten Anerkennung kann aber ein Punkt nicht unerwähnt bleiben, der geeignet ist, ihm von Neuem ernsten Widerspruch seitens zahlreicher Fachgenossen zuzuziehen. Mit vollem Recht sagt Schmeil in seinem Vorwort, daß die Entwicklungslehre bei ihrer weitgehenden Bedeutung für unsere Naturerkenntnis „in Zukunft beim Unterricht gereifterer Schüler unbedingt eingehend berücksichtigt werden" müsse. Gerade mit Rücksicht hierauf sind auch die paläontologischen Zusätze in den Text mit aufgenommen worden. Erwähnung hat die Deszendenzlehre aber im Text nur an einer Stelle gefunden, und hier in einer Art, der Referent nicht zustimmen kann. Es wird nämlich auf S. 38 gesagt, die Behauptung, daß „der Mensch vom Affen abstamme" beruhe auf einer völligen Unkenntnis der tatsächlichen Verhältnisse und sei von keinem gewissenhaften Naturforscher ausgesprochen worden. Wollte Schmeil diesen — an sich wenigstens für die Gegenwart zutreffenden — Satz aussprechen, so mußte er m. E. auch hinzufügen, welches der — in dieser Form mißverständlich dargestellte — Gedanke ernster Naturforscher gewesen sei. Ohne dies erweckte Schmeils Ausspruch den von ihm selbst sicher nicht gewollten Eindruck, als wolle er jeden Versuch, das Problem von der Herkunft des Menschen zu lösen, als „auf Unkenntnis beruhende Behauptung" hinstellen. Soll überhaupt diese Frage berührt werden, so muß — unter voller Anerkennung des Hypothetischen, das all diesen Theorien selbstverständlich anhaftet, — doch objektiv auch hervorgehoben werden, inwieweit diese Annahmen begründet sind. Will man das nicht,

so muß auch die negative Kritik unterbleiben. Auch geht Schmeil zu weit, wenn er den Affen die Lautsprache abspricht. Man braucht nicht allen weitgehenden Deutungen Garniers zuzustimmen, aber man wird doch das Bestehen einer Verständigung durch Laute nicht in Abrede stellen können. Schmeil hätte daher besser von artikulierter Sprache gesprochen. Ist der Unterschied zwischen Anthropoiden und Menschen auch groß, so ist er doch nicht so „unüberbrückbar", wie Schmeil es darstellt.

Bei allen erwähnten Zusätzen und Veränderungen ist der Umfang des Buches nicht größer, sondern scheinbar sogar geringer geworden: die fünfundzwanzigste Auflage hat 20 Seiten weniger als die zwanzigste. Dies liegt teils an der reichlicheren Verwendung von Kleindruck, teils aber auch an einer geringen Vergrößerung des Formates.

Gr.-Lichterfelde bei Berlin. R. v. Hanstein.

I. Abhandlungen.

Die neue Dienstanweisung und die Schulordnung.

Die bisher erschienenen Besprechungen der neuen Dienstanweisung für die Direktoren und Lehrer an den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend vom 12. Dezember 1910 haben in erster Linie dem Verhältnisse von Direktor und Lehrkörper sowie den Rechten und Befugnissen der Lehrerkonferenzen gegolten. War doch eine neue Dienstanweisung vornehmlich unter Berufung auf die Unhaltbarkeit der Bestimmungen hierüber, die in den bislang geltenden Instruktionen getroffen worden waren, und auf die Notwendigkeit einer umfangreicheren Beteiligung an der Leitung der Anstalten oder wenigstens eines größeren Einflusses auf die Geschäftsführung gefordert worden. Daß die in dieser Hinsicht gehegten Erwartungen nicht alle erfüllt worden sind, ist bekannt; manche der erlassenen Bestimmungen haben auch nicht befriedigt, weil ihre Deutung schwerfiel, und weil man eine klare und unzweideutige Umschreibung der Rechte der einzelnen Arten der Konferenzen forderte. Wo man aber ohne vieles Tüfteln an die Ausführung der Vorschriften ging, hat sich gezeigt, daß bei beiderseitigem guten Willen zu Meinungsverschiedenheiten nur wenig Veranlassung vorlag, daß dagegen eine ganze Menge von Ansätzen vorhanden ist, aus denen sich reiche Früchte für die Entwicklung des inneren Lebens der Schule durch umfangreichere Beteiligung der Lehrer an der Verwaltung der Anstalt in Verbindung mit der Schärfung des Bewußtseins der für sie zu tragenden Verantwortung entwickeln lassen. Darf man sagen, daß nach den bisherigen, allerdings erst kurzen Erfahrungen eine gewissenhafte Ausführung der Bestimmungen der Dienstanweisung auf die Dauer zu recht einschneidenden Veränderungen auf diesem Gebiete führen wird, so gilt dasselbe von dem Verhältnisse der Anstalten zu ihren Schülern. Auch hier sind nur wenige Änderungen vorgenommen worden; aber auch hier sind die neuen Bestimmungen derart gehalten, daß ihre gewissenhafte Ausführung auf die Dauer die Beziehungen der Schule zu ihren Zöglingen, über welche die näheren Festsetzungen in den für die einzelnen Anstalten geltenden Schulordnungen niedergelegt sind, nicht unwesentlich beeinflussen wird.

Der Grund für diese voraussichtlich eintretenden Änderungen ist hauptsächlich in den vereinfachten und vereinheitlichten Strafbestimmungen gegeben. Ab-

gesehen von der leider noch nicht ganz abgeschafften körperlichen Züchtigung und den in manchen Provinzen bisher ausdrücklich verbotenen Strafarbeiten, die aber unter der wohlklingenderen Bezeichnung als Übungsarbeiten in ziemlich ausgedehntem Maße üblich waren und wohl noch sind, und über die in der neuen Dienstanweisung nichts gesagt wird, gibt es nur noch drei Strafen: Verweis, Arrest (warum kein deutsches Wort?) und Verweisung. Einen Verweis unter Eintragung in das Klassenbuch kann wie bisher jeder Lehrer erteilen; für einen schriftlichen Verweis, der also dem Vater des Schülers zugestellt werden muß, ist nur die Klassenkonferenz zuständig. Ferner darf der einzelne Lehrer Arrest bis zu einer Stunde verhängen; er muß aber hiervon den Eltern des Schülers eine portofreie Mitteilung machen, muß ferner den Schüler während dieses Arrestes beaufischtigen und darf dies nicht während einer etwa von ihm in einer anderen Klasse erteilten Unterrichtsstunde tun, d. h. jede Arreststrafe, die er über einen Schüler verhängt, trifft ihn in gleichem Maße, wobei noch zu bemerken ist, daß der Arrest nur im Schulgebäude verbüßt werden darf. Das Gleiche gilt von der zweistündigen Arreststrafe, die aber von dem einzelnen Lehrer nur mit Zustimmung des Direktors verhängt werden darf. Auch für Arreststrafen von längerer Dauer, deren Verhängung der Klassenkonferenz zusteht, ist beständige Aufsicht vorgeschrieben; daß diese vom Direktor geregelt werden soll, nimmt der Bestimmung nichts von ihrer Härte für die Lehrer, kann aber leicht eine Quelle von Mißhelligkeiten und Unzufriedenheit werden. Bemerkenswert ist, daß die Dienstanweisung den bisher üblichen Unterschied zwischen Arrest und Karzer nicht kennt, auch über die Höchstzahl der etwa zu verbüßenden Arreststunden keinerlei Bestimmung trifft. Freilich werden die Klassenkonferenzen bei der durch die vorgeschriebene Beaufsichtigung bewirkten Belastung, man könnte fast sagen Mitbestrafung, der Lehrer keine große Neigung zur Verhängung längerer Arreststrafen haben und es vorziehen, bei einigermaßen schweren Fällen der Gesamtkonferenz die Androhung der Verweisung oder diese selbst vorzuschlagen. Doch soll diese erst dann statthaft sein, wenn die gewöhnlichen Zuchtmittel der Schule versagt haben oder ein solches Vergehen vorliegt, daß beim Verbleiben der Schuldigen üble Folgen für andere Schüler oder für die Schulzucht zu befürchten wären. Für die Verweisung eines Schülers ist Dreiviertelmehrheit der Gesamtkonferenz erforderlich; ob sie der Bestätigung durch die Aufsichtsbehörde bedarf, wird in der Dienstanweisung nicht ausdrücklich gesagt; da aber über die Verweisung nicht nur, sondern auch schon über ihre Androhung sofort an das Provinzial-Schulkollegium unter Beifügung des Konferenzprotokolles berichtet werden muß, so ist diese Behörde jederzeit in der Lage, die Strafe wieder aufzuheben, wenn ihr die erforderlichen Voraussetzungen nicht gegeben zu sein scheinen.

Hält man sich diese Bestimmungen vor Augen, so wird man sagen dürfen, daß es nicht der Vorschrift bedurft hätte, der Direktor solle sich nach Möglichkeit bemühen, die Lehrer zu einem wohlabgestuften und maßvollen Gebrauche der Zuchtmittel der Schule anzuhalten; ihre Anwendung ist durch die gegebenen Vorschriften derart erschwert und mit so vielen Förmlichkeiten umgeben, daß, wenn die Vorschriften gewissenhaft erfüllt und die Förmlichkeiten genau innegehalten werden, die Lehrer sich nur höchst ungern zur Verhängung von Strafen der besprochenen

Arten entschließen werden; und wenn in der Dienstanweisung die Bestimmung für nötig erachtet wurde, daß kein Lehrer befugt sein soll, einen Schüler zu sich in die Wohnung zu bestellen, eine Bestimmung, die zeigt, nach welcher Richtung hin die Lehrer sich vor falschem Verdachte zu hüten haben, so ist es nicht weiter verwunderlich, wenn nun in den Fachblättern sich die Mahnung findet, die Aufsicht während des Arrestes stets so zu gestalten, daß jener unwürdige Verdacht keine Nahrung finden kann, als bestes Mittel hiergegen aber möglichste Vermeidung von Arreststrafen empfohlen wird. Für die Schule, für die Freudigkeit ihrer Schüler, für die Beziehungen zwischen ihnen und den Lehrern, für die Wertschätzung dieser in der öffentlichen Meinung wird natürlich diese Beschränkung der Arreststrafen nur von günstiger Wirkung sein; denn, wenn die Schule auch der Strafen bedarf, um Zuwiderhandlungen gegen ihre Gebote zu ahnden, so hat doch noch niemals die Verhängung einer Arreststrafe zur Vermehrung der Schulfreudigkeit bei Eltern und Kindern oder zur Hebung des Ansehens der strafenden Lehrer, außer vielleicht in ihrer eigenen Einbildung, beigetragen.

Sehr rasch wird sich allerdings diese Wendung zum Besseren nicht vollziehen; das Beharrungsvermögen ist recht stark ausgebildet in unseren höheren Schulen, und neue Gedanken finden nur sehr schwer Eingang; sie brauchen nicht einmal in einer 20 Druckseiten umfassenden Dienstanweisung enthalten zu sein, deren Bestimmungen noch dazu vielfach aus den besonderen Verhältnissen bestimmter Schulen hergeleitet und durch einzelne Vorkommnisse unliebsamer Art verursacht worden zu sein scheinen, so daß ihre Übertragung auf ganz anders geartete Verhältnisse nicht immer leicht ist. Aber schließlich enthält die Dienstanweisung doch so viele gute und zu einem gesunden Fortschritt verhelfende Bestimmungen, daß sie trotz allem, was an ihnen ausgesetzt wird, sich hoffentlich allmählich einbürgern, und daß insbesondere die Arreststrafen sich nach Zahl und Dauer erheblich vermindern werden. Träge und ungezogene Schüler wird es freilich auch dann noch gerade so viele geben, wie vorher; daher wird die Beschränkung der Strafmittel das Verhalten der Schule ihnen gegenüber wesentlich ändern müssen. Die neue Dienstanweisung erklärt es zwar für die erste Aufgabe der Schulzucht, durch vorbeugende Maßregeln die Schüler vor Verfehlungen zu bewahren; aber das ist ein alter Grundsatz gesunder Erziehungskunst, den jeder erfahrene Lehrer auch bis jetzt schon befolgt hat. Gegen hartnäckige Trägheit und unverbesserliche Nachlässigkeit jedoch wird er nach wie vor unwirksam bleiben. Deshalb wird die Verringerung der Möglichkeit, in solchen Fällen mit Arreststrafen vorzugehen, die Schule weit häufiger als bisher zu Verweisungen zwingen, und zwar entgegen der Meinung der Dienstanweisung gerade bei Schülern der unteren Klassen, deren Trägheit und Nachlässigkeit nur allzu oft jeder vorbeugenden Maßregel und aller Ermahnungen spottet. Auf jeden Fall wird es gut sein, eine Bestimmung über diesen Punkt in die Schulordnung aufzunehmen, damit die Eltern über das, was ihren Kindern unter Umständen bevorsteht, sich vollkommen klar sind.

In den mittleren und oberen Klassen werden die Fälle von Trägheit, die zu besonders harten Strafen nötigen, allerdings seltener sein, weil hier die Schüler sich schon über die bösen Folgen klarer zu sein pflegen, und weil der üble Einfluß auf die Mitschüler, den jede ungeahndete Nachlässigkeit in den unteren Klassen

ganz sicher ausübt, hier geringer ist. Dafür tritt aber die Notwendigkeit, Strafen für Verstöße gegen die Vorschriften über das Verhalten außerhalb der Schule zu verhängen, häufiger ein. Was aber oben über die Folgen der Beschränkung der Strafmittel gesagt worden ist, wird sich dabei in noch verstärktem Maße zeigen. Will daher die Schule in Zukunft nicht genötigt sein, weit häufiger als bisher Verweisungen auszusprechen und damit den Lebensgang der von dieser Strafe betroffenen Schüler in tief einschneidender Weise zu beeinflussen, so wird sie sich die Frage vorlegen müssen, ob hier nicht in anderer Weise Abhilfe geschafft werden muß, und ob diese nicht durch Beseitigung mancher Bestimmungen der bisherigen Schulordnung gefunden werden kann. Daß zur Aufrechterhaltung der Zucht innerhalb der Schule Anordnungen getroffen werden müssen, und daß die Schule mit Strenge auf ihre Befolgung halten muß, ist selbstverständlich; ob aber die Schule die Aufgabe, ja ob sie überhaupt das Recht hat, das Verhalten ihrer Zöglinge unter allen Umständen auch außerhalb des Schulgebäudes zu überwachen, dürfte doch recht fraglich sein. Je geringer die Zahl ihrer Zuchtmittel wird, und je schwerer diese deshalb den Schüler treffen, desto entschiedener muß die Schule ihre Anwendung auf die Fälle beschränken, die ihre eigentliche Aufgabe des Unterrichtes und der aus ihm sich ergebenden Erziehung betreffen, und sie sollte es ablehnen, in den Fällen strafend einzugreifen, in denen die Pflicht zur Bestrafung anderen obliegt, und in denen ihr die Befugnis zur Verhängung einer Strafe meist nur widerwillig eingeräumt wird.

Nun enthalten unsere Schulordnungen noch manche Bestimmungen, die vor hundert, vielleicht auch noch vor fünfzig Jahren angebracht waren, weil sie sich aus den damaligen Verhältnissen der höheren Schulen ergaben, und weil sie auch der damaligen Auffassung von Schicklichkeit entsprachen, wie die Bestimmungen über Rauchen auf der Straße und Wirtshausbesuch, die aber bei unseren heutigen Lebensgewohnheiten und der jetzt herrschenden Lebensauffassung nicht nur den Schülern sondern auch ihren Eltern und weiten Kreisen unseres Volkes jeder Berechtigung zu entbehren scheinen. Wiederholt ist von berufener Seite der Grundsatz aufgestellt worden, daß, über das Verhalten ihrer Kinder außerhalb der Schule zu wachen, Recht und Pflicht der Eltern ist; aber immer wieder glaubt die Schule, auch hier regelnd eingreifen zu müssen und ihre Schüler für Handlungen bestrafen zu sollen, die nach dem allgemeinen Empfinden als jedem anderen gleichaltrigen jungen Manne erlaubt angesehen werden. Mit aller Strenge sollte die Schule sich darauf beschränken, nur dann gegen ihre Zöglinge einzuschreiten, wenn sie eine Handlung begehen, die dem Zwecke der Schule zuwiderläuft, oder die sie der Ehre, einer höheren Schule anzugehören, als unwürdig kennzeichnet. Daß sie das nicht tut, daß sie gleich strafen zu müssen glaubt, wenn ein Schüler die Zigarre, die sein Vater ihm geschenkt hat, auf der Straße raucht oder ohne Begleitung seines Vaters im Wirtshause ein Glas Bier trinkt, das schafft eine weite Kluft zwischen ihr und dem allgemeinen Empfinden, das trägt zu der so oft beklagten Unbeliebtheit der Schule ganz wesentlich bei, das setzt unseren Stand, dessen Mitglieder in der Erinnerung früherer Schüler so oft nur als bessere Polizeibeamte erscheinen, in der öffentlichen Wertschätzung im Vergleich mit anderen Beamtenständen so erheblich herunter, das ist sehr oft die Ursache eines inneren Zwiespaltes

bei den Lehrern, der der Erziehungsaufgabe der Schule keineswegs förderlich ist. Es ist ein offenes Geheimnis, daß ein sehr großer Teil unserer Direktoren und Lehrer das in den Schulordnungen enthaltene Verbot des Rauchens in der Öffentlichkeit und des Besuches von Wirtshäusern innerlich ablehnt. An manchen Orten hat man daher den Besuch bestimmter Wirtshäuser zu bestimmten Stunden freigegeben; meist, namentlich in größeren Städten, bekümmern sich die Lehrer nicht darum, ob ihre Schüler in Wirtshäuser gehen, und greifen nur dann ein, wenn sie unbedingt dazu gezwungen zu sein glauben. Das ist aber äußerst bedenklich. Der Schüler kennt aus der Schulordnung die Verbote; er weiß, daß die Lehrer von amtswegen verpflichtet sind, auf Beobachtung der Schulordnung zu halten; sieht er nun, daß sie dieser Verpflichtung nicht nachkommen, oder daß einige es tun, andere aber es unterlassen, oder, was das Schlimmste ist, daß in einigen Fällen Bestrafung erfolgt, in anderen aber nicht, so muß notwendig seine Achtung vor der Schule und ihren Lehrern erschüttert werden. Ein Staat, der Gesetze gibt und nicht auf ihre Befolgung achtet, ist dem Untergange verfallen; eine Schule, die die von ihr selbst erlassene Ordnung ungestraft übertreten läßt, kann ihre Schüler nicht zu pflichtbewußten und aufrechten Männern erziehen; sie fördert die leider zu sehr verbreitete Meinung, daß der am weitesten kommt, der es am besten versteht, sich mit den Gesetzen so oder so abzufinden. Will aber die Schule die Beachtung jener Verbote, deren innerliche Berechtigung den Schülern niemals einleuchtend zu machen sein wird, mit Gewalt erreichen, — was ihr außerdem bekanntlich nie gelingt, — so zwingt sie diese zur Heimlichkeit, zur Täuschung und Lüge, ja sie unterbindet selbst die Entwicklungsmöglichkeit jenes Vertrauensverhältnisses zwischen Schülern und Lehrern, ohne das eine Erziehung zur Wahrhaftigkeit und zum Mannesbewußtsein ausgeschlossen ist. Wie müssen die Begriffe von Recht und Unrecht bei den Schülern sich aber erst verwirren, wenn in einer Stadt sich mehrere höhere Schulen befinden, von denen die eine das unter gewissen Voraussetzungen gestattet, was die andere unbedingt verbietet, und die dritte das stillschweigend duldet, was die vierte, soweit sie kann, mit schweren Strafen ahndet. Alle diese Übelstände werden sich noch verschlimmern, wenn die durch die neue Dienstanweisung erfolgte Beschränkung der Strafen sich in ihren Wirkungen mehr und mehr geltend machen wird, und es wird nichts anderes übrig bleiben, als das Rauch- und Wirtshausverbot endlich aufzuheben, wenn man nicht durch zahlreiche Verweisungen eine recht schwere Verantwortung übernehmen oder die Achtung vor der Aufrichtigkeit und dem sittlichen Ernste der Schule und ihrer Vertreter aufs schwerste gefährden und damit die Erreichung ihres Erziehungszweckes unmöglich machen will. Wo man aber ohne dieses Verbot nicht auskommen zu können glaubt, da möge man Sonderbestimmungen treffen; nur möge man bei den so ganz verschiedenen Verhältnissen im Osten und im Westen des Staates, in großen und in kleinen Städten, an Schulen mit vielen und an solchen mit verhältnismäßig wenigen einheimischen Schülern nicht verlangen, daß für alle Anstalten eine Regel gelte, und daß diese Regel von den Ausnahmefällen hergeleitet werde.

Eine besonders reichlich fließende Quelle für Bestrafungen bildet auch die an vielen höheren Lehranstalten für die katholischen Schüler bestehende Verpflichtung zum Besuche des sonntägigen und des zweimal stattfindenden wochentägigen

Schulgottesdienstes. Auch hier handelt es sich um eine Einrichtung, die dem eigentlichen Zwecke der Schule fremd ist, die ihr aus anderen Rücksichten auferlegt worden ist, und die eine gewisse Berechtigung nur für die auswärtigen Schüler hat, die zur Erfüllung ihrer religiösen Pflichten anzuhalten als eine Aufgabe der Schule angesehen wird. Ob zu diesen religiösen Pflichten der Besuch der Messe an Wochentagen gehört, dürfte manchem zweifelhaft erscheinen; nicht zweifelhaft aber ist es, daß für die Schüler, die bei ihren Eltern wohnen, der Schule weder die Pflicht obliegt noch auch das Recht zusteht, sich an die Stelle der Eltern zu setzen, deren Sache es in erster Linie ist, das religiöse Leben ihrer Kinder zu überwachen. Wenn die Eltern sich auch vielfach scheuen, es offen auszusprechen, so ist es doch bekannt, daß der von der Schule auf ihre Kinder und damit auf ihr häusliches Leben und sie selbst ausgeübte Zwang vielfach drückend empfunden wird; ebenso ist es bekannt, daß auch die Schüler oft sehr widerwillig sich diesem Zwange fügen und häufig genug mit sehr wenig innerer Teilnahme den erzwungenen Andachtsübungen beiwohnen; und nicht minder ist bekannt, wie ungern die Lehrer sich entschließen, wegen Zuspätkommens, Versäumnis des Schulgottesdienstes oder unangemessenen Verhaltens in ihm Strafen zu verhängen, die kaum andere als Arreststrafen sein können, und die somit den Lehrer ebenso hart treffen wie den Schüler. Es zeigt sich dann hier dieselbe Erscheinung wie beim Rauch- und Wirtshausverbote: entweder weitgehendes Übersehen oder Anwendung von Strafen, die, wenn sie bei einer allzu leicht sich wiederholenden Nichtbefolgung des Gebotes gesteigert werden sollten, nach den obigen Darlegungen schließlich in einer Verweisung endigen müßten. Da nun in beiden Fällen die Schule und ihr Ansehen durch die Besorgung einer ihr zu fremdem Vorteile aufgezwungenen Angelegenheit schweren Nachteil erleiden würden, so gilt es, beizeiten Vorsorge zu treffen. Am besten würde ein unterschiedliches Verfahren eintreten; in geschlossenen Anstalten und überall dort, wo die Schule für das Leben der auswärtigen Schüler den Eltern gegenüber eine gewisse Bürgschaft übernehmen zu müssen glaubt, — eine Bürgschaft übrigens, die meist lediglich auf dem Papiere steht und in ihrem vollen Umfange auch nicht annähernd erfüllt werden kann, — möge man die Schüler auch fernerhin zum Gottesdienste führen; an allen anderen Orten aber sollte man es den Eltern überlassen, für den Besuch der Messe durch ihre Kinder selbst zu sorgen; das religiöse Leben und die Schule werden dabei nicht schlechter fahren; wohl aber wird eine Quelle zahlreicher Verdrießlichkeiten und Strafen dauernd verstopft werden.

Die in den vorstehenden Ausführungen besprochenen Verbote und Gebote der Schulordnung galten bisher und gelten vielen auch heute noch als Dinge, an die man nicht rühren darf, und denen eine unbegrenzte Dauer vorbehalten zu sein scheint. Immerhin erscheint es angebracht, darauf hinzuweisen, daß die veränderten Zeitverhältnisse und die neuen Anschauungen, die in der Dienstanweisung vom 12. Dezember 1910 ihren Ausdruck gefunden haben, auf die Dauer auch sie nicht unbeeinflußt lassen werden. Mag vielleicht bei dem großen Beharrungsvermögen, das in unserem höheren Schulleben obwaltet, noch manches Jahr vergehen, bis die Wirkungen der veränderten Bestimmungen sich überall geltend machen; ausbleiben werden sie ganz sicher nicht. Inzwischen wäre es für die Entwicklung unserer

höheren Schulen kein Schaden, wenn den Anstalten, an denen für die kommende Zeit ein feiner entwickeltes Verständnis herrscht, auch auf dem Gebiete der Schulzucht eine größere Bewegungsfreiheit als bisher gewährt würde.

Crefeld. Karl Quossek.

Die Aneignung des lateinischen Wortschatzes.

Noch vor nicht allzu langer Zeit war es üblich, in den unteren Klassen nicht nur ganze zusammenhängende Sätze, sondern auch unabhängig von der Lektüre lateinische Vokabeln in Menge auswendig lernen zu lassen und dazu gehörige Phrasen einzuüben. Die Methode war eine Qual für Lehrer und Schüler; denn selbst für den Fall, daß Fleiß und Gedächtnis nicht versagten, blieben die erlernten Wörter ein toter Besitz, und die notwendige Unvollkommenheit der deutschen Wiedergabe führte bei der Anwendung zu den sonderbarsten Vertauschungen. Mit Recht hat man den Weg verlassen; man hoffte durch reichlichere Lektüre dem Mangel abzuhelfen und den Fehlern vorzubeugen, allein die Hoffnung hat sich nicht recht erfüllen wollen. Je weniger Vokabelkenntnis die Lektüre vorfindet, desto langsamer schreitet sie vor, ihr Umfang hat daher nicht merklich erweitert werden können; je eiliger sie fortschreitet, desto weniger haftet von dem Gelesenen nach Inhalt und Form im Gedächtnis, der Wortvorrat der Schüler ist daher nicht vergrößert worden, sondern gegen früher zusammengeschmolzen.

An Versuchen, das Übel zu bekämpfen, hat es nicht gefehlt, die meisten aber erstreben weniger eine planmäßige Aneignung des lateinischen Wortschatzes als eine Erleichterung der Lektüre, sie nehmen dem Schüler das Aufsuchen der ihm fehlenden Wörter ab oder erleichtern ihm wenigstens das Auffinden der passenden Übersetzung, greifen damit aber m. E. die Sache am verkehrten Ende an. Dies Verfahren macht den Schüler nicht nur nicht unabhängig vom Wörterbuch, sondern obendrein noch abhängig von seinem Kommentar, es gibt ihm vielleicht hin und wieder die Gelegenheit, an einer schwierigen Stelle den passenden Ausdruck zu finden, aber es läßt ihn bei der nächsten gleichartigen Schwierigkeit, wenn es nicht wiederum den vermißten Ausdruck bietet, genau so hilflos wie zuvor, es erzeugt kein Wissen und Können, sondern das, was der Sprachunterricht, und zumal der lateinische, aufs äußerste bekämpfen sollte, das Raten, die Folge der Unsicherheit und des mangelnden Vertrauens zum eigenen Wissen.

In den neueren Sprachen wird empfohlen, die Worte nach Bedeutungsgruppen zu ordnen und durch Anwendung im Gespräche zu festigen. Diese Methode, die an sich nicht unbedenklich ist und nur bei sehr fleißigen und geschickten Lehrern nicht versagt, verbietet sich für die alten Sprachen von selbst; höchstens die Zusammenstellung einiger Gruppen von bekannten Wörtern und Redensarten kommt hier bei Wiederholungen und für die Übersetzungen aus dem Deutschen in Frage. Aber was in dieser Hinsicht für die Schule zugänglich gemacht worden ist, ist wenig umfassend und wird noch weniger benutzt. So bieten zwar die Hilfshefte von Stegmann zu Ciceros Reden und von Fügner zu Cäsar sehr brauchbare Sammlungen, aber von deren Verwendung im Unterricht hört man wenig, und die Phrasensamm-

lungen in den Ostermannschen Übungsbüchern dienen mehr der Benutzung zum Nachschlagen als der planmäßigen Einprägung.

Noch in höherem Maße als der Wechsel der Methode hat die Verkürzung der auf das Lateinische verwendeten Zeit die Aneignung eines genügenden Vokabelvorrats erschwert. Die Wörter fremder Sprachen bedürfen einer bestimmten Zeit, um sich im Gedächtnis zu befestigen, je später ihre Einprägung erfolgt, desto mehr Platz finden sie von anderen Kenntnissen eingenommen, und desto loser haften sie, wenn es nicht gelingt, Anknüpfungen zu finden. Nun ist nicht bloß auf den Gymnasien die Zeit des Lateinunterrichts allgemein beschränkt worden, die Reformanstalten haben darüber hinaus eine Anzahl von Jahren aus dem Lehrplan gestrichen und den Anfang der Unterweisung weit hinausgeschoben. Ihnen haben sich die Studienanstalten angeschlossen, und schließlich, als wollte sich das mißachtete Latein für die Zurücksetzung rächen, tritt auf den Oberrealschulen und an den Universitäten die Notwendigkeit hervor, eine verkürzte Einführung in das Lateinische zu bieten. Dieser die Vorbereitungszeit erheblich einschränkende Unterricht der Reform- und Studienanstalten zwingt, auf neue Mittel zu sinnen, um den Wortschatz schnell und dennoch ohne Oberflächlichkeit und ohne geistloses Drillen dem Gedächtnis zuzuführen. Zwar versteht es sich, daß die für die neuen Aufgaben geschaffenen neuen Übungsbücher auch die Forderung, jede sich bietende Anknüpfung zu benutzen, nach Möglichkeit beachten; aber trotz der überwiegend günstigen Beurteilung dieser Bücher, unter denen sich einige zweifellos durch erstaunlichen Fleiß, andere durch pädagogisches Geschick auszeichnen, fehlt es doch auch nicht an solchen, die zu bedenklichen Mitteln greifen und namentlich durch die nahe Anlehnung an französisches Sprachgut zum Raten verführen, ja geradezu anleiten. Auffällig ist dagegen, daß ein anderes Mittel, das früher vielfach, aber meist zu unrechter Zeit und in ungeeigneter Weise verwendet wurde, keine den veränderten Verhältnissen entsprechende methodische Neubearbeitung bisher gefunden hat: die Gruppierung des Sprachschatzes nach Wortfamilien.

Seitdem ich in der Prima des Kadettenkorps im Lateinischen unterrichte, etwa seit 1890, habe ich die Erlernung der Vokabeln in der Weise zu fördern gesucht, daß ich gelegentlich eine Viertelstunde dazu verwendete, um einige soeben in der Lektüre angetroffene Wörter in dem etymologischen Zusammenhange, dem sie angehören, zu besprechen. Die Gruppierungen, die den Schülern dabei entgegentreten, die Gesetze der Wortbildung, die Mittel der Ableitung erregten bei den ersten Versuchen, als etwas ganz Neues, fast nur Erstaunen, dann aber bald Interesse, und besonders wenn auf das Französische, das Englische, die deutschen Lehn- und Fremdwörter dabei Licht fiel, folgten alle gespannt der Entwicklung. Der Eifer der Schüler und die Fortschritte im Unterricht haben mich ermutigt auf diesem Wege weiterzugehen; in viel stärkerem Maße aber, ganz systematisch, habe ich von Anfang an in meinen Kursen für Oberrealschulabiturienten die gleiche Methode befolgt; das Hilfsheft zu Cäsar von Fügner hat dabei gute Dienste geleistet. Da aber in diesen Kursen auf Cäsar nur etwa zwei Monate entfallen, so habe ich ein umfassenderes, nach gleichem Prinzip gearbeitetes Buch lebhaft vermißt. Aus dem Bedürfnis dieses Unterrichts sind „die Wortfamilien der lateinischen Sprache“

hervorgegangen, die, wie ich hoffe, im August d. Js. im Verlage von Velhagen und Klasing erscheinen werden.

Als ich nach Beendigung der Stoffsammlung an die Ausarbeitung, die Auswahl der Wörter und die Sichtung der deutschen Entsprechungen ging, war es mir selbstverständlich von Wert, die Anschauungen namhafter Pädagogen über die Behandlung des Wortschatzes mit den meinigen zu vergleichen. Ich will nicht unterlassen, einen Satz aus Adolf Matthias „Praktischer Pädagogik" herzusetzen, der mich in meinen eigenen Ansichten wesentlich bestärkte. S. 42 heißt es: „Vokabularien waren eine Zeitlang, als man das Gedächtnis unterschätzte und den Verstand überschätzte, verpönt. Sie können ungemein segensreich und anregend wirken, wenn die Etymologie geschickt erörtert wird, wenn Einblicke in die ursprüngliche Form und Bedeutung das Lernen erleichtern, wenn Zusammenstellung von Reihen verwandter Wörter ihre Grundbedeutung zu klarer Vorstellung bringt, wenn überhaupt Denktätigkeit und Gedächtnisarbeit beständig ineinander greifen, der Wortschatz durch Gruppenbildung von realen Gesichtspunkten aus belebt wird und der Wortvorrat mit neuem Zuwachs auf den oberen Stufen auch einen Einblick in die Wortbildungslehre gewährt."

Nicht alles, was hier empfohlen wird, kann die Sammlung der Wortfamilien, die ich veröffentliche, leisten; von der Etymologie ausgehend, sucht sie die Aufmerksamkeit auf die Gesetze der Wortbildung zu lenken und die Grundbedeutung für jedes Wort schon durch den Zusammenhang, in dem es steht, lebendig zu erhalten. Redensarten und Konstruktionen, die Gebiete der Syntax und der Stilistik, sind absichtlich ferngehalten, einerseits um den schon beträchtlichen Stoff nicht noch mehr anzuschwellen, anderseits um nicht in Gebiete überzugreifen, die der eigentlichen Aufgabe ferner liegen, von dieser ablenken und überdies längst eine ausreichende Behandlung erfahren haben. Mein Buch will keine Grammatik und kein Wörterbuch verdrängen, sondern die fruchtbare Benutzung beider fördern und ergänzen; die schon genannten Hilfshefte von Fügner und Stegmann können teils zur Vorbereitung, teils zur Ergänzung nach der grammatisch-phraseologischen Seite dienen.

Eine gewisse Verschiebung der Unterrichtsweise wird sich bei der Verwendung ergeben, wenn die Hauptabsicht des Buches erreicht werden soll, dem Schüler die eigentliche Bedeutung der Wörter zu erschließen und ihn dadurch dem lateinischen Text gegenüber selbständiger und freier zu stellen, als es bei dem jetzt üblichen Verfahren außer in seltenen Ausnahmefällen zu sein pflegt. Auf Grund der Forderung, daß jede Lateinstunde auch einen Gewinn für das Deutsche abwerfen solle, verlangt man vom Schüler eine sogenannte fließende Übersetzung. Diese findet er in der häuslichen Vorbereitung ohne alle fremde Hilfe nur selten; es hat sich daher eine kaum übersehbare Literatur von Schülerpräparationen, Kommentaren, Spezialwörterbüchern und bedenklicheren Eselsbrücken entwickelt, deren Benutzung sich der Kontrolle des Lehrers entzieht und die doch nur dann wirklich Gutes stiften kann, wenn sie mit liebevollem Eingehen auf die Absichten der vielfach hochverdienten Verfasser und wirklichem Eindringen in den Gedankengang des Schriftstellers verbunden wird. Zu solchen Hilfen flüchtet der Schüler gern aus bloßer Furcht vor dem Lexikon, in dessen verwirrender Fülle ihm um so mehr zu suchen

widerstrebt, je weniger er sicher sein kann, unter den zahlreichen, ihm dort entgegentretenden Ausdrücken die passende oder die vom Lehrer gewünschte Übersetzung zu finden. Im Gegensatz dazu suchen die „Wortfamilien" die Übersetzungen der lateinischen Vokabeln nach Möglichkeit einzuschränken; rein metaphorische Ausdrücke sind vermieden. Vielmehr liegt in der Ableitung solcher Ausdrücke, wenn ich nicht irre, eine wichtige Aufgabe des Unterrichts, denn auch für das Lateinische gilt, was Müllenhoff nicht müde wurde, seinen Schülern im Mittelhochdeutschen einzuschärfen, daß die heute verblaßten Metaphern noch einen lebendig empfundenen Anschauungsinhalt besaßen. Wiederum kann ich mich für meine Ansicht auf die „Praktische Pädagogik" berufen. „Anstatt der ersten Bedeutung, um nicht zu sagen Grundbedeutung, nachzugehen und aus dieser die Ableitung für die gerade vorliegende Stelle zu suchen und womöglich selber zu finden, macht man sich die Sache leicht, indem man die erste beste Bedeutung einsetzt. Man läßt sich dadurch den interessantesten Teil der Übersetzungsarbeit, die Bedeutungslehre auszubeuten, ganz entgehen und übt sich nicht genug an Problemen der bildendsten Art" (S. 89). So sollte, scheint mir, in einem Wörterbuch *incendium* nicht „Verderben, Vernichtung", *odium* „verhaßte Person", *miscēre* „etwas mit etwas erfüllen" übersetzt werden, wobei das zugrunde liegende Bild verloren geht; ebensowenig zu billigen sind *crux* „Galgenstrick", *flōs* „Kleinod, Krone", *līberālitās* „Geschenk", *scaena* „abgekartete Sache", wodurch dem lateinischen Gedanken ein ganz fremder, andersgearteter substituiert wird. Namentlich die Spezialwörterbücher, aber auch die Schülerkommentare stiften hier oft Schaden, indem sie dem Schüler ein Verständnis für Übersetzungen zumuten, das er gar nicht haben kann. Ich gebe einige Beispiele: *suās fortūnās in dubium dēvocāre* „sich den Wechselfällen des Schicksals aussetzen", *ut in ēiusmodī difficultātibus* „den vorhandenen Schwierigkeiten entsprechend", *perpaucīs dēsiderātīs, quīn cūnctī caperentur* „und sämtliche Bewohner bis auf ganz wenige wurden gefangen", *ūnum cōnsilium tōtius Galliae efficere* „ganz Gallien zu gemeinsamem Vorgehen veranlassen", *incendium urbis* „alleräußerste Gefahr", *aggerem subtrahere* „zum Einsinken bringen", *rem prōclinātam adiuvare* „die Wendung zum Schlimmen beschleunigen". Die Beispiele lassen sich beliebig vermehren. Die „Wortfamilien" heben die Grundbedeutung hervor, geben aber nur solche übertragenen Wendungen, die die Richtung der Weiterentwicklung erkennen lassen, ohne ganz auszuweichen oder zu verblassen. Allerdings wollte ich bei dieser Beschränkung nicht gleich allzu weit gehen, da es erst einer längeren Erfahrung bedürfen wird, um das richtige Maß zu finden.

Sind die „Wortfamilien" auch in erster Linie für Reformanstalten und für meine Universitätskurse bestimmt, so zweifle ich doch nicht, daß sie auch in den mittleren und oberen Klassen der Gymnasien und Realgymnasien nützlich sein können. Vorteilhaft wird es natürlich sein, wenn der den Unterricht leitende Lehrer der Sprachwissenschaft nicht fremd oder feindselig gegenübersteht, besonders wenn er auch in der Geschichte der modernen Sprachen bewandert ist. Ich selbst glaube in der Heranziehung sprachwissenschaftlichen Materials durch vorsichtige Beschränkung auf wohl gesicherte und leicht verständliche Ergebnisse die Grenze innegehalten zu haben, die die Verwendung in der Schule zu beachten zwingt; nichts aber liegt mir ferner, als die Absicht, die unselige Sucht zu etymologischen

Spielereien in die Schule wieder hineinzutragen, aus der sie mit Recht, wenn auch unter gleichzeitiger ungerechter und blinder Mißachtung der Fortschritte der Sprachwissenschaft verbannt ist. Mein Buch will im wesentlichen kaum mehr bieten als den Stoff zu dem meist sehr stiefmütterlich behandelten Kapitel über die Wortbildung, das jede Grammatik enthält. Dies Kapitel bleibt fast ganz unfruchtbar, wenn es nicht durch eine beträchtliche Zahl durchgeführter Beispiele erläutert wird. In den Wortfamilien erhält der Schüler eine Übersicht über das tatsächlich während der klassischen Periode vorhandene Sprachmaterial in einer Gruppierung, die ihm auch zu beobachten gestattet, wie außerordentlich verschieden die Fruchtbarkeit der einzelnen Wortstämme und Formelemente ist. Für eine solche Verwendung der Etymologie in der Schule ist namentlich Franz Stürmer in letzter Zeit mehrfach eingetreten; seine Absichten gehen zwar vielfach noch weiter, allein es wird vorsichtig sein, in langsamem Vorgehen zuerst den Boden für weitere Schritte zu ebenen; jedenfalls werden erst brauchbare Unterrichtsbücher geschaffen werden müssen. Hierzu wollen die „Wortfamilien" einen Anfang machen.

Den Inhalt des Buches bilden im ersten Abschnitt die Nominal- und Verbalstämme mit ihren Ableitungen, daran schließen sich die Pronomina mit den pronominalen Adverbien und einer ausführlichen Übersicht der Korrelativa, die letzten Abschnitte stellen die Adverbien, die Konjunktionen und die Präpositionen zusammen. Diese letzten Gruppen überschreiten eigentlich, da sie vielfach Wiederholungen bieten, den Rahmen des Buches, werden aber, wie ich glaube, gern benutzt werden, da auch in den oberen Klassen für solche Sammlungen ein Bedürfnis vorliegt. Sollte das Ganze Beifall finden und im Unterrichte verwendet werden, so wird in Anlage und Ausführung noch manche Änderung vorzunehmen, manche Unebenheit zu glätten sein. Hierzu gehören aber die Erfahrungen, die sich erst aus dem Gebrauch im Unterricht ergeben können. Um die Mitteilung ihrer Beobachtungen und um Vorschläge in betreff notwendiger Abänderungen möchte ich schon jetzt alle die bitten, deren Interesse der neue Weg zur Aneignung des Wortschatzes erregt.

Schöneberg. Felix Hartmann.

Ein "Speech-Day" in einer englischen Public-School.

(Saint Olave's and Saint Saviour's Grammar School.)

Die meisten Leser dieser Monatschrift, selbst wenn es ihnen nicht vergönnt gewesen ist, das französische Schulleben aus eigener Anschauung kennen zu lernen, werden sich noch von ihrer Schulzeit her oder aus französischen Schulschriftstellern der "Distribution des prix" als des bezeichnendsten Merkmals der pädagogischen Anschauungen unserer westlichen Nachbarn erinnern. Weniger bekannt dürfte es dagegen sein, daß man all die Züge dieser Schulfeier auch bei dem englischen 'Speech-Day', am Ende des Sommer-Trimesters, das ja das englische Schuljahr wie das französische abschließt, wiederfindet. Hier wie dort eine große öffentliche Feier, hier wie dort ein berühmter Mann, der die Verteilung der Preise vornimmt und die Rede hält, ja hier wie dort die donnernden Beifallsbezeugungen der Kame-

raden, die die glücklichen Gewinner grüßen. So glaube ich denn, auf das Interesse meiner Fachgenossen, ja, da es sich hier um allgemeine pädagogische Anschauungen handelt, aller Berufsgenossen rechnen zu dürfen, wenn ich im folgenden einen solchen *'Speech-Day'* beschreibe.

Während meines Aufenthalts in London im letzten Sommer erhielt ich durch die Freundlichkeit der Dame, bei der ich wohnte, eine Eintrittskarte zu dem *'Speech-Day'* in Saint Olave's and Saint Saviour's Grammar School. Die Schule liegt auf dem Südufer der Themse, in Southwark, dicht bei der Tower-Brücke, und ist eine der besten Public-Schools*) Londons. Sie wurde 1576 unter Elisabeth gegründet — noch jetzt führt sie ein Siegel mit der Umschrift 'Queen Elizabeth's Free Grammar School Southwark St. Olave's', mit der Jahreszahl 1576 — und steht im Alter nur wenigen der berühmten Anstalten Englands nach, so ist sie, um einige Monate wenigstens, älter als das bekannte Harrow-College. Allerdings ist es eine Public Day School, d. h. die Schüler wohnen alle in der Stadt und nehmen nur das Mittagessen in der Schule ein.**) Das jetzige Heim der Schule ist ein moderner, etwa 20 Jahre alter Backsteinbau mit Turnhalle, Speisesaal und einem, was man in deutschen Schulen kaum findet, großen Raum für praktische Maschinenkunde und Zimmerarbeiten und einer hohen, schönen Aula. Die Schülerzahl beträgt 450, die in 17 Klassen von dem Headmaster, einem Second Master und 21 assistant masters unterrichtet werden. Natürlich laufen auch hier in der Mittel- und Oberstufe Art- und Science- (Gymnasial- und Real-) Klassen nebeneinander her. Daneben gibt es noch zwei Klassen, Lower and Upper Remove, in denen Schüler, die als besonders befähigt im Alter von etwa 12 Jahren von der Volksschule überwiesen werden — natürlich mit den nötigen Stipendien —, zunächst für den Eintritt in den ordnungsmäßigen Lehrgang vorbereitet werden.

Die Feier begann 1,30 Uhr, jedoch nicht in der Schule selbst, sondern in Saint Saviour's Cathedral, einer schönen alten Kirche dicht bei der Londoner Brücke. Die Anstalt ist seit alters mit ihr verbunden wie etwa unser Realgymnasium, das Martineum, hier in H. mit der Martinikirche. Da wir, d. h. ein bayrischer Kollege und ich, uns ziemlich früh eingefunden hatten, konnten wir in Muße die wundervolle Architektur — einige Teile stammen aus dem 12. Jahrhundert — und die bunten Fenster bewundern. Die Zeiten Shakespeares und Chaucers stiegen vor uns auf, als wir zu den Denkmälern Fletchers und Massingers, sowie Gowers geführt wurden. Der 'Verger', unserm Kirchendiener entsprechend, war ein freundlicher und mitteilsamer Führer. Er bereitete uns auch auf den Geistlichen, der die Predigt halten sollte, vor. „Es ist ein tüchtiger Kricketspieler; erst vor ein paar Tagen hat er in

*) In all there are some forty public-schools, but the title in its ordinary application is restricted to a dozen or so of the larger, older and more famous. It is hardly realised abroad how mall a section of the population receive this "typically English" education. But the public schools set the tone to the large extent of the nation. (Wells: English Education. S. 22. München-Berlin 1910.)

**) Die Mittagsmahlzeit in der Schule erklärt sich aus der Verteilung der Unterrichtsstunden (Kurzstunden 9,30—1 Uhr und 2—3,50 Uhr), die nur eine Stunde Mittagspause gewährt, und den meist recht weiten Schulwegen. Solche "public day schools" gibt es nur einige und zwar in den Groß-Städten oder deren naher Umgebung, die typische englische public-school ist eine 'Boarding-school'. Vgl. Eton, Rugby, Harrow, Winchester u. a.

dem Grafschaftswettspiel Kent-Essex etwa 150 Läufe gemacht und dadurch für seine Partei den Sieg geholt." — Allerdings sollen Geistliche als Kricketchampions auch in England selten sein.

Doch da erschienen auch schon die Schüler, die sich unterdessen in dem Schulgebäude versammelt hatten und vom Direktor selbst besichtigt waren, in langem Zuge, zwei und zwei, ohne Musik. Voran wehte der Union-Jack und die Flagge der Kgl. Marine, das rote Georgskreuz von England im weißen Felde und oben an der Stange der Union-Jack. Sie trugen ihre Schülermützen, eine kleine schwarze Kricketmütze mit dem Zeichen der Schule, der Krone und Streitaxt, aus Blech. Die Lehrer begleiteten sie in 'cap and gown', d. h. dem schwarzen Talar und der Mütze, dem 'Mortar-board', der mich immer an unsere Ulanenhelme erinnert, beides die Tracht derjenigen, die einen akademischen Grad erworben haben — hier meist Bachelor of Arts oder of Science (B. A. und B. Sc.). Dazu kommt die mit farbiger Seide gefütterte Kapuze, die auf den Rücken herunterhängt und durch die Farbe der Seide die Fakultät und evtl. auch die Universität des Trägers anzeigt. Die Schüler füllten das Schiff der Kirche, während in den Seitenschiffen einige Angehörige und Gäste Platz nahmen. Nachdem die Geistlichkeit in Prozession vor den Altar gezogen war, — wir befanden uns natürlich in der High-Church —wurden einige Lieder aus dem Schulgesangbuch und eine kurze Liturgie gesungen, und dann bestieg der Geistliche, auch im Chorhemd eine athletische Erscheinung, die Kanzel, und man sah es an den leuchtenden Augen der Jungen, daß sie in dem Priester dort oben auch den großen Kricketspieler sahen. Er schien ein Herz für die Jugend zu haben, und ich glaube auch, daß seine Worte zu Herzen gingen.

Nach Schluß des Gottesdienstes eilten wir schleunigst an den Riesenspeichern vorbei, die die Themseufer zwischen der Londoner- und Tower-Brücke einfassen, nach der Schule, um dort in der Aula noch einen annehmbaren Platz zu bekommen. Am Eingang überreichte uns der Schuldiener, ein alter Soldat mit mehreren Medaillen auf der Brust, in großer Gala, das Programmheft, dem ich auch einige der nachstehenden Angaben entnehme. Doch wehe, der gewaltige Raum schien schon bis auf einige Stuhlreihen ganz hinten völlig besetzt.

Über ein wogendes Farbenmeer glitten unsere Blicke dahin, duftige, helle Sommertoiletten, deren Wogen über den wenigen schwarzen Gehröcken zusammenzuschlagen schienen. Ein paar Sonnenstrahlen, die durch die hohen Fenster hereinfielen, warfen einen goldigen Schimmer über das Bild. Endlich blieben unsere Augen auf ihrer Wanderung auf zwei leeren Plätzen etwa in der Mitte, dicht am Fenster, haften. Schließlich hatten wir uns auch dorthin durchgearbeitet und hatten nun Muße, uns in der Aula umzusehen. Ganz vorn, an der einen Schmalseite, dicht neben der großen Eingangstür, war ein breites Podium, auf dem in hohen geschnitzten und mit Wappen geschmückten Stühlen der Direktor und die beiden Vorsitzenden des Schulausschusses*), der Warden und Subwarden, saßen.

*) So kann man wohl am besten die "co-optative" und die "representative governors" bezeichnen, die in gewissem Sinne die Kuratorien unserer städtischen Schulen vertreten. Interessant wird es manchem sein, daß sich unter den 8 "co-optative governors" auch drei Damen befinden. Wie wohl alle englischen 'Public-Schools' ist auch St. Olave's eine reich

Um sie herum im großen Halbkreise eine lange Reihe von Vertretern des 'governing-body' und anderer Herren; so bemerkte ich auch den Geistlichen und Kricket-champion unter ihnen. Über ihnen und an den beiden anderen Seiten des Saales, die nicht von den Fenstern eingenommen waren, zog sich eine Gallerie entlang, auf der sich die Schüler, beaufsichtigt von einigen Lehrern, drängten. Unter ihr und auch zwischen den Fenstern sah ich eine lange Reihe von Feldern, auf denen sich jedesmal einige Zeilen in Goldschrift befanden: Es waren Ehrentafeln, auf denen die Namen und Erfolge besonders tüchtiger Schüler standen. Wer dächte da nicht an die 'tables d'honneur' der französischen Schulen! Als unsere Augen weiter über das brausende Meer dahinschweiften, blieben sie erstarrt auf zwei ragenden dunklen Gestalten haften, die sich ordnend herumbewegten: Zwei richtige Londoner Schutzleute! Solche Vertreter der Staatsgewalt bei unseren Schulfeiern würde wohl selbst dem konservativsten Preußen auf die Nerven fallen. Dort nahm niemand Anstoß daran. Die Schule hatte sie, wie mir erklärt wurde, einmal für den Nachmittag gemietet, da sich der Zug der Schüler ohne diesen Schutz nicht in das furchtbare Gewühl an der Londoner-Brücke wagen konnte, und so verwandte man sie hier weiter, um ein wenig mit Plätze anzuweisen und zu ordnen. Die Stellung des englischen Schutzmanns beim Publikum ist eben dort eine ganz andere als die seines deutschen Kollegen, obwohl ich in dem Benehmen dieser Hüter der Ordnung in London und Berlin wirklich keinen Unterschied entdecken konnte.

Jetzt begann die Feier mit einem Schulliede, das von den Jungen mit mehr Begeisterung als Klangschönheit herausgeschmettert wurde. Es sei gleich hier bemerkt, daß nur ein Lied zweistimmig, alle anderen einstimmig mit Orgelbegleitung gesungen wurden. An den schönen vierstimmigen Chor unserer deutschen Schulen kein Gedanke. Nach der Überreichung eines großen Straußes wundervoller roter Rosen — ein alter Brauch, der sich aus der Geschichte der Schule erklärt — und einem neuen Liede erhob sich der Direktor, ein kleiner hagerer Herr mit weißem Haar und Schnurrbart und energischen Zügen, zu einer kurzen Ansprache, in der er die Gäste begrüßte und auf die Schulchronik des letzten Jahres einging. Oft genug, sei es bei der Erwähnung irgend eines beliebten Lehrers oder etwas anderem, woran die Schüler Anteil nahmen, wurde er von dem donnernden Geklatsche und den 'cheers' der Jungen unterbrochen. Dann begann die Verteilung der Preise, die von dem "man with a big name", diesmal einem Viscount Goschen, dem Sohn eines berühmten Vaters, vorgenommen wurde. Jede Schule setzt übrigens ihren Stolz darein, einen recht bekannten Mann zu ihrer "Distribution of Prizes" zu gewinnen, der dann von den Zeitungen in dem kurzen Bericht, der über den Speech-Day einer jeden Public-School erscheint, genannt wird und natürlich eine Art Reklame bildet. So las ich den Namen Sir Baden-Powells, des Verteidigers von Mafeking und berühmten 'Chef-Scouts' der 'Boy-Scouts', sowie des Headmasters von Eton. In früheren Jahren haben in St. Olave's z. B. der amerikanische Gesandte

ausgestattete Stiftung und regiert sich im wesentlichen selbst. (Techcially its, i. e. the 'Public-Schools' distinguishing mark is that it is an endowed institution whose affairs are administred in perpetuity by a board of governors. (W e l l s: English Education. München-Berlin 1910. S. 22.)

und berühmte Mitglieder des Parlamentes dies Amt übernommen. — Der Herr Viscount Goschen war eine hohe, schlanke Erscheinung, in Haltung und Kleidung ein echter Gentleman. Nach ein paar einleitenden Worten begann er die Verteilung. Und nun bewegte sich eine schier unendliche Reihe von Schülern, vom 'Undergrad', d. h. Studenten der Cambridge University — einige Abiturienten hatten schon die Aufnahmeprüfung für Cambridge bestanden und waren daher im gown*) erschienen — bis zum kleinen zehnjährigen Bürschchen über das Podium hin. Zuerst kamen die Schüler, denen ein Stipendium oder Freischule oder sonst eine pekuniäre Unterstützung zuerkannt worden war, zusammen weit über 100. Unter den Stipendien waren zum Teil recht ansehnliche, das höchste jährlich 1800 M., dann 1600, 1060, 1000 M., alle auf drei Jahre, andere betrugen 600 bis 800 M., die Hauptmasse waren allerdings die Freischüler, die neben freiem Unterricht**) gar keine oder nur eine kleine Geldunterstützung beziehen. Sie alle stiegen vorn die Stufen hinauf, defilierten an dem Tisch des Viscount Goschen vorbei, erhielten dort einen kräftigen Händedruck und gingen an der rechten Seite wieder hinunter.

Dann kam die gewaltige Reihe von Büchern zur Verteilung, die auf einem langen Tische auf dem Podium aufgestapelt lag. Die besten Preise waren Werke im Werte von 3—10 Guineas, d. h. 60—200 M., doch bildeten sie eine Ausnahme und waren für frühere Schüler bestimmt, die sich in Universitätsprüfungen ausgezeichnet und so der Schule Ehre gemacht hatten. Ein interessantes Beispiel, wie die Public-Schools auf ihre Tradition halten.***) Bezeichnend ist auch, daß S. 6—11 des Programms einer *"Honour List: Old Boys At The Universities And Other Places Of Advanced Education, With Distinctions Won Since July* 1909" gewidmet war. Sie erfüllt auch als Reklame sicherlich ihren Zweck. Die Hauptmasse der Preise zerfiel in Special Prizes und Form Prizes: Diese wurden an Schüler, die in einem bestimmten Fache in ihrer Klasse das Beste leisteten, verteilt — so daß ein befähigter Junge, der in mehreren Fächern glänzte, verschiedene Preise erhalten konnte — jene waren nicht an die Klasse gebunden und sollten für besondere Leistungen belohnen. Es waren meist Stiftungen, so für Classics, für "A Knowledge Of Some Of Ruskin's Works", für lateinische Hexameter, griechische Jamben, für Erfolg in den Prüfungen der London University, und, was uns als Deutsche vor allem interessierte, zwei Preise des englischen Flottenvereins (The Navy League) für Abhandlungen über die englische Marine. Auch ein Preis für den besten Aufsatz im "Olavian", der Schulzeitung, war vom Direktor gestiftet worden. Es wird nicht ohne Interesse sein festzustellen, welche Schriftsteller am meisten mit ihren Werken vertreten waren. Nicht ohne Überraschung sah ich, daß unter den 116 Form Prizes und 40 Special Prizes Scott nur einmal

*) Ähnlich dem Talar der B. A. und B. Sc., nur kürzer und einfacher.

**) Das Schulgeld beträgt allerdings durchschnittlich 400 M. jährlich, in St. Olave's nur 240 M.

***) A public school is the product of many years, often of many centurie. It needs time, and it needs a peculiar national character, before that body of powerful and honourable public opinion can be established, in the school, which is essential if 'government by the governed', the hall mark of a public school is to be practicable. Such a system demands a long unwritten tradition among the boys themselves. (Wells: English Education. S. 22.)

erschien, ebenso Dickens ("Waverley" und "Tale of the two Cities").*) An der Spitze marschierten Kingsley und Ruskin (je sechsmal) und Kipling und Shakespeare (je viermal). Fachgenossen wird es interessieren, daß auch Waltons ehrwürdiger "Angler" und "The Pilgrim's Progress" vertreten waren, und mein deutsches Herz freute sich, als ich auch "Grimm's Household Stories" auf der Liste erblickte. Doch während ich im Programm diese Bemerkungen sammelte, marschierte die Reihe der glücklichen Preisgekrönten endlos über das Podium hin. Und seltsam, die Jungen dort oben auf den Gallerien hatten ihre Lieblinge genau so wie das große erwachsene Publikum. Bei manchem Gewinner wollten die Zurufe und das Klatschen kein Ende nehmen, und mit glückstrahlendem Gesichte stieg der 'Favorit' wieder von der Stätte seines Triumphes hinunter, bei anderen, allerdings nur wenigen, rührte sich keine Hand. Dieses eisige Schweigen ließ selbst das freudige Lächeln, mit dem der Junge sein Buch und den Händedruck des Herrn Viscount Goschen in Empfang nahm, erstarren, und schleunigst entfloh er dieser schrecklichen Stille. Den Schluß bildeten die Preise für körperliche Leistungen: In Turnspielen, Schwimmen, Turnen und Schießen. Mir kam es so vor, als ob diese Sieger von ihren Kameraden noch viel wärmer und begeisterter bejubelt wurden als die in litteris.

Doch auch diese scheinbar unendliche Reihe nahm ein Ende, und als der letzte Schüler seinen Preis in Empfang genommen und ein Lied verklungen war, erhob sich Viscount Goschen zu der offiziellen Ansprache (Address). Er wandte sich in kameradschaftlicher Weise an die Jungen, sprach zu ihnen von seiner eigenen Schulzeit und erregte mehr als einmal durch eine neckische Anekdote oder einen guten Witz ein fröhliches Lachen. Zuletzt jedoch klang die Rede noch ganz ernst aus in die Mahnung, die Schuljahre nicht nutzlos verstreichen zu lassen, sondern sich in ihnen zum Charakter zu bilden.

Damit war der uns vor allem interessierende Teil in der Hauptsache zu Ende, und es begannen die Unterhaltungen, über die ich mich kürzer fassen kann. Zunächst wurde das Rüpelspiel aus Shakespeares „Sommernachtstraum" aufgeführt, dann, nach einem Liede und einer Deklamation, Szenen aus dem V. Akt von „Macbeth" und schließlich, wiederum nach einem Liede und dem Vortrag eines Gedichtes, Szenen aus den „Fröschen" des Aristophanes, und zwar in griechischer Sprache, deren Aussprache allerdings für meine deutschen Ohren sehr englisch gefärbt war. Die Schauspieler waren nur zum Teil in Kostümen, im „Sommernachtstraum" nur die Handwerker, in den „Fröschen" alle und in „Macbeth" keiner, so daß es sich seltsam genug ausnahm, als Macbeth und Macduff in modernen Jackett-

*) Eine gute Ergänzung zu dieser Erscheinung bildet der Meinungsaustausch der gerade jetzt in den Januarnummern der "Westminster Saturday" erschien über das Thema: Does our young generation read Scott? Ich glaube aus den verschiedenen Artikeln entnehmen zu können, daß die Beliebtheit seiner Novellen und Romane sehr zurückgegangen ist. Einige Schüler, vor allem gerade ein 'Olavian', geben in ziemlich deutlichen Ausdrücken die Schuld den bösen Lehrern, die ihre Jungen zur Lektüre dieses Dichters hätten zwingen wollen, indem sie seine Werke als Holiday-Reading gegeben und ihnen dadurch verleidet hätten. Immerhin ließen sich auch einige warme junge Verehrer hören. Noch weniger scheint Dickens gelesen zu werden.

anzügen plötzlich Schild und Schwert ergriffen und aufeinander eindrangen.*) Dann folgte, eingerahmt von Liedern, eine kurze Ansprache des Warden, in der er dem Direktor und dem Lehrerkollegium dankte, auch der Geistliche und Kricketchampion erschien noch einmal, begrüßt von endlosen Zurufen und Beifallsklatschen der Jungen, und redete ein paar Worte, in denen er den Geistlichen zu Hause ließ. Bevor der Direktor das Schlußwort sprach, traten die beiden "Captains of the School", etwa den "Primi Omnium" des Art- und des Science-Zweiges entsprechend, auf das Podium und brachten eine nicht endenwollende Folge von "cheers" auf den Direktor, die Lehrer und wer weiß wen sonst aus, in die die Jungen tosend einstimmten. Zum Schluß sangen alle stehend das *"God save the king"*.

Langsam leerte sich die große Halle, doch die meisten Besucher ließen sich noch im Speisesaal und einigen anstoßenden Räumen eine Tasse Tee mit Kuchen und frischen Stachelbeeren reichen, die die Schule ihren Gästen bot.

Nach dem, was ich über gleiche Feiern in andern Public-Schools hörte und in den Zeitungen las, glaube ich, die hier geschilderte Feier als typisch, in ihren Hauptzügen jedenfalls, für die englischen Public-Schools bezeichnen zu dürfen.

Halberstadt. H. Sommermeier.

Eine Ausstellung von Schülerarbeiten aus der Mathematik, Physik, Chemie, Biologie und Geographie.

Seit Jahren ist es an unserer Schule (Realschule, jetzt auch Reform-Realgymnasium i. E.) Sitte gewesen, mit der Feier von Kaisers Geburtstag eine Ausstellung von Schülerzeichnungen zu verbinden. Um eine Abwechslung in diese Veranstaltung zu bringen, wurde auf Anregung des Direktors beschlossen, versuchsweise in diesem Jahre Schülerarbeiten aus den mathematisch-naturwissenschaftlichen und geographischen Fächern auszustellen. Als dieser Plan in der Konferenz besprochen wurde, äußerten manche Kollegen große Bedenken. Man führte aus, daß diese Art Arbeiten das große Publikum nicht genügend interessieren würde, da es wenig davon verstehe. Trotzdem gelangte der Plan zur Ausführung, und der Erfolg ist auch nicht ausgeblieben. —

Da vielleicht mancher Kollege für diese Art der Durchführung der Ausstellung Interesse hat, mag im folgenden Zweck und Inhalt dargelegt werden. Die Ausstellung zerfiel naturgemäß in zwei Gruppen: 1. Zeichnungen, 2. Modelle und Apparate.

Da die Besucher der Kaiserfeier in der Hauptsache Nichtfachleute sind, so mußte die Auswahl der Ausstellungsgegenstände so getroffen werden, daß sie allgemein interessierten, insbesondere mußten die örtlichen Verhältnisse stark berücksichtigt werden. Unter diesen Umständen wie auch aus anderen Gründen verzichteten wir darauf, ein vollständiges Bild der verschiedenen Unterrichtsfächer

---

*) Die jungen Schauspieler und auch die Deklamatoren machten ihre Sache recht gut, die letzten vielleicht für unsern Geschmack zu theatralisch. Allerdings ist auch "Elocution" ein besonderer Unterrichtsgegenstand.

zu geben. Es mußte genügen, durch die Ausstellung einen Ausschnitt aus ihnen der Öffentlichkeit vorzuführen.

In der Mathematik schied damit fast ganz das große Gebiet der Arithmetik aus; nur solche Gesetze und Aufgaben, die eine geometrische Veranschaulichung zulassen, konnten in Betracht kommen. Der Inhalt der mathematischen Ausstellung war somit fast rein geometrischer Natur. Es wurden die wichtigsten im Unterricht behandelten Lehrsätze und Aufgaben durch Zeichnungen dargestellt. Diese Zeichnungen, die meist in größerem Maßstabe ausgeführt waren, enthielten außer der Aufgabe nur wenige kurze Bemerkungen — Stichworte —. Damit das Publikum sie auch verstehen konnte, mußte deutlich und mit einem Blick gleichsam zu erkennen sein, worauf es in dem einzelnen Falle ankam. Anschaulichkeit und Übersichtlichkeit der Figuren war unbedingtes Erfordernis, und das wurde unter anderen zu erreichen gesucht durch die Benutzung verschiedener Farben und durch die Schraffierung gewisser Flächen. Aufgaben aus dem täglichen Leben, für die ein größeres Interesse vorausgesetzt werden konnte, wurden bevorzugt. So ließ sich in mannigfacher Weise zeigen, welch hohe Bedeutung der Mathematik bei der Lösung vieler praktisch wichtigen Aufgaben zukommt. Die Feldmessung, Nautik, Körperberechnung, Geographie, Statistik u. a. m. lieferten eine Reihe brauchbarer Beispiele. Folgende seien daraus hervorgehoben:

Nivellement unseres Schulhofes und mehrerer Straßen (Flächendarstellung im Maßstabe 1: 1000, Profile im Maßstab 1: 100).

Trigonometrische Vermessung eines unregelmäßigen, von vier Straßen begrenzten Grundstückes vor dem Schulhause und zeichnerische Darstellung der Fläche im Maßstab 1: 1000 und der Höhenprofile 1: 100. Von einem Schüler wurde außerdem ein Plastilinrelief dieses Grundstückes in den vorigen Maßen hergestellt.

Bestimmung der Höhe unserer Schule und Kirche auf verschiedene Weise durch Winkel- und Schattenmesung.

Trigon. und zeichnerische Bestimmung der Breite der Elbe bei Blankenese und der Entfernung zweier Kirchtürme jenseits der Elbe.

Trig. und zeichnerische Bestimmung der Lage eines Schiffes zu einem Leuchtturm.

Meßtischaufnahme eines Teiles unseres Schulhofes.

Bestimmung der mittäglichen Sonnenhöhe zu Beginn der vier Jahreszeiten und Ableitung der geographischen Breite unseres Ortes aus den Beobachtungen.

Bestimmung der Polhöhe und geographischen Breite durch Beobachtung des Polarsternes zu verschiedenen Zeiten.

Darstellung der einzelnen Erdteile, der Länder Europas, der deutschen Kolonien und ähnliche Größen als Quadrate und als Sektoren eines Kreises. (Ersteres mit als Übung im Quadratwurzelausziehen.)

Sichtbarkeitsgrenze des Helgoländer Leuchtfeuers.

Aus der reinen Geometrie waren u. a. gut darstellbare folgende Aufgaben: Lage von Kreisen und Geraden zueinander.

Aufgaben über die Berührung von Geraden und Kreisen, wobei die verschiedenen Lagemöglichkeiten und Grenzfälle besonders berücksichtigt wurden.

Die Verwandlung von geradlinigen Figuren. Manche dieser Verwandlungen konnten sehr schön durch Pappfiguren veranschaulicht werden, bei denen gewisse Flächenstücke an der einen Stelle abgetrennt und an einer anderen wieger hinzugefügt wurden.

Verwandlung einer zickzackförmigen Grenze zwischen zwei Grundstücken in eine geradlinige — Verkoppelung —.

Beweise des pythagoreischen Lehrsatzes durch reine Anschauung.

Konstruktion von ähnlichen Figuren mit vorgeschriebenem Inhalt.

Zeichnerische Darstellung der arithmetischen Formeln:

$$(a + b)\ (c + d)\ (a + b)^2\ (a + b)^3 \text{ u. a.}$$

Besonders reichhaltig war die stereometrische Ausstellung beschickt. Da naturgemäß die Auffassung räumlicher Gebilde dem Schüler Schwierigkeiten verursacht, muß in der Stereometrie das Modell die Zeichnung unterstützen. So hatte ich denn von den wichtigsten einfachen Körpern herstellen lassen:

1. eine exakte Zeichnung in der üblichen schrägen Parallelprojektion,
2. ihre Abwicklungen mit Durchschnitten in Pappe ausgeschnitten,
3. die Körper selbst, aus ihren Netzen in Pappe zusammengebogen.

Diese dreifache Darstellung der Körper hat den Schülern viel Freude gemacht und auch die Besucher der Ausstellung interessiert.

Außerdem waren Draht- und Fadenmodelle von verschiedenen Körpern und von stereometrischen Lehrsätzen angefertigt.

Auch die graphische Darstellung veränderlicher Größen ist bei unserer Ausstellung nicht zu kurz gekommen, denn ihr als einem zwar jungen, aber äußerst wichtigen mathematischen Anschauungsmittel wurde eine besondere Abteilung der Ausstellung zuerkannt. Zunächst handelte es sich darum, einfachste, Schülern und Publikum gleich vertraute und gleich interessante Verhältnisse in dieser Weise zu versinnbildlichen. Da griff ich zu Beispielen, die unser rasch emporblühender Ort selbst bot:

Entwicklung unserer Schule von 1893 ab (Einheimische, Auswärtige, Vorschule, Hauptanstalt).

Wachsen der Bevölkerung der beiden Orte Blankenese und Dockenhuden, welche unsere Schule gemeinsam unterhalten; Blankenese als die ältere, größere Gemeinde wird bald von der jüngeren, rascher wachsenden überflügelt werden.

Wachsen der Einkommensteuer beider Orte.

Verkehr auf der Dampfsschiffsbrücke in den verschiedenen Jahren.

Entwicklung des Gemeinde-Elektrizitätswerkes (Anzahl der Konsumenten in den einzelnen Jahren, Verbrauch an elektrischer Energie

in den einzelnen Jahren und Monaten, wobei der große Unterschied der Winter- und Sommermonate hervortritt).

Einwohnerzahl Deutschlands.

Graphische Eisenbahnfahrpläne (Hamburg—Kiel, Hamburg—Hannover).

Gang der Temperaturen und der Niederschläge in Blankenese, auf Grund von Schülerbeobachtungen.

Ausdehnung des Quecksilbers und des Wassers beim Erwärmen.

An die Darstellung empirischer Kurven schlossen sich die Zeichnungen von Kurven, die durch Gleichungen definiert sind:

Lösung von Gleichungen 1. Grades mit 2 Unbekannten.

Ersparnisse verschiedener Personen auf einer Bank.

Wachsen eines Kapitals bei einfachen- und Zinseszinsen.

Weg eines Radfahrers, Fußgängers und Autos auf der Elbchaussee zwischen Blankenese und Altona, wenn sie sich einander entgegen bewegen, teils zu gleicher, teils verschiedener Zeit aufbrechen und das Auto wegen Pneumatikdefekts einen Aufenthalt von 5 Minuten hat.

Weg des großen und kleinen Zeigers der Uhr.

Lösung der Gleichungen 2. Grades mit 1 und 2 Unbek.

Mariottesches Gesetz.

Wurfbahnen.

Sinus-, Cosinus- und Tangensfunktion.

Jede Aufgabe hatte ich in der Regel von 2—3 Schülern bearbeiten lassen. Fiel die Ausführung derselben ziemlich gleich aus, so wurde die beste davon ausgestellt. Wenn aber die Lösung nach Form und Inhalt wesentliche Verschiedenheiten bot, so gelangten alle zur Ausstellung. Die Zeichnungen waren überaus sauber und korrekt in verschiedenen Farben angefertigt. So erforderten sie von den Schülern großen Fleiß. Aber nirgends habe ich Zeichen des Unwillens über diese Mehrbelastung wahrgenommen; im Gegenteil meldete sich stets eine große Anzahl Schüler freiwillig zur Behandlung der vorgeschlagenen Aufgabe, so daß ich oft genötigt war, manche zurückzuweisen.

Die mathematische Ausstellung enthielt ferner die für die Schule wichtigsten mathematischen Meßinstrumente wie Meßband, Fluchtstäbe, Nivellierlatte, Kanal- und Wasserwage, Quadrant, Sextant, Feldwinkelmesser. Die Verwendung dieser Apparate war durch Zeichnungen erläutert.

Sicher haben recht viele Besucher der mathematischen Abteilung der Ausstellung die Überzeugung mitgenommen, daß die Mathematik nicht, wie immer noch in der breiten Masse angenommen wird, auf der Schule als eine rein abstrakte Wissenschaft betrieben wird, die den meisten Schülern ein Buch mit sieben Siegeln bleibt, sondern daß sie ebenso wie die übrigen Lehrfächer der höheren Schule einen reichen Schatz wertvoller und verwertbarer Kenntnisse und Fertigkeiten übermittelt.

Die physikalische Ausstellung sollte zunächst durch die schön aus-

geführten Zeichnungen von wichtigen, im Unterricht angestellten Versuchen und vorgeführten Apparaten ein anschauliches Bild geben. Gewiß ist die physikalische Zeichnung nicht Selbstzweck, aber in vielen Fällen ist das Mittel der zeichnerischen Darstellung nicht zu entbehren. Die Versuchsanordnung ist oft wenig durchsichtig, und manche Apparate enthalten oft notwendige Nebendinge, welche die Übersichtlichkeit der Hauptteile stören. Da muß die schematische Zeichnung helfend und klärend eintreten. Nach diesem Gesichtspunkte waren die Zeichnungen angefertigt.

Wohl den interessantesten Teil der physikalischen Gruppe bildeten die Apparate, die von den Schülern selbständig im Hause oder unter meiner Anleitung in den Nachmittagsfreistunden mit den einfachsten Mitteln hergestellt waren. Es offenbarte sich in manchen Modellen und Apparaten ein großer Fleiß und hier und da eine hübsche Geschicklichkeit. Jedenfalls haben die Schüler selbst viel Freude an der Sache gehabt, und das wiegt gut manche Stunde auf, die sie dabei von ihrer freien Zeit freiwillig geopfert haben. Ausgestellt waren Apparate aus allen Gebieten der Physik. Bei ihrer Herstellung haben die „Freihandversuche" von Schwalbe-Hahn, das „Physikalische Praktikum" von Dennert und die Lehrbücher von Bohn, Poske, Rosenberg manche Anregung gegeben.

Es wurden von den Schülern folgende Apparate und Modelle, z. T. in mehreren, aber technisch verschiedenen Ausführungen hergestellt:

Krämer-, Schnell-, Brief- und Dezimalwage, Gliedmaßenhebel, Segnersches Wasserrad, Ober- und Unterschlägiges Mühlenrad, Apparat zur Darstellung des wagerechten und schrägen Wurfs, Heurekapistole als Wurfapparat, Zentrifugalbahn, Flaschenzug, Thermometer (die mit Quecksilber gefüllte Röhre war geliefert, Bestimmung der Fixpunkte, Herstellung der C.- und R.-Skala und Montierung auf ein Brett rührten von den Schülern her), mehrere verschiedene Apparate für die Verteilung der Elektrizität auf der Oberfläche, Franklinsche Tafel, Leydener Flasche, Elektrischer Kochapparat, Hitzdraht- und Elektromagnet-Ampèremeter, Demonstrationsphotometer, Fallmaschine nach Naumann, photographische Aufnahmen von Chladnischen Klangfiguren und magnetischen Kraftlinien.

Den Schluß der physikalischen Ausstellung bildete die Zusammenstellung derjenigen Apparate, die praktischen physikalischen Schülerübungen in O III rg dienten. Erst im letzten Schuljahr ist mit diesen Übungen begonnen worden. Leider konnten sie wegen der geringen Stundenzahl nur alle 14 Tage abgehalten werden.

Bezüglich der chemisch-biologischen und geographischen Ausstellung will ich mich kurz fassen, da sie nicht von mir besorgt ist. Sie war sehr reichhaltig und enthielt viel des Anregenden und wohl manches Neue.

Die Zeichnungen in der Chemie veranschaulichten z. B.: Darstellung wichtiger gasförmiger Elemente, Gewinnung von Kohlensäure und verschiedenen Phosphorwasserstoffen, Salzsäure und Ammoniak, Isolierung von brennbaren Gasen aus Holz und Steinkohle, Nachweis der Bestandteile der Luft, Untersuchung der Verbrennungsprodukte, Aufnahme und Abgabe von Sauerstoff u. a. m. Vor manchen Schülerzeichnungen waren die entsprechenden Apparate übersichtlich aufgebaut.

Aus der biologischen Abteilung sei besonders auf die sehr schönen, nach mikroskopischen Präparaten angefertigten Zeichnungen hingewiesen, von deren Richtigkeit sich die Besucher leicht überzeugen konnten, da mehrere Mikroskope mit den betreffenden Präparaten zur Benutzung aufgestellt waren.

Recht lehrreich waren die Versuche, die einige Schüler mit künstlicher Düngung an verschiedenen Pflanzen angestellt hatten. Der Einfluß richtiger, falscher und gar keiner Düngung auf das Wachstum der Pflanzen war vorzüglich erkennbar.

Die übrige naturgeschichtliche Ausstellung enthielt viele und schöne, teils nach der Natur, teils schematisch gezeichneten Darstellungen von Tieren, Pflanzen und deren Organen und Verrichtungen.

In der geographischen Gruppe fesselten zunächst die mannigfachen Kartenskizzen, die entweder als Hausarbeiten mit großer Sorgfalt oder als Klassenarbeiten nach dem Gedächtnis gezeichnet waren. Allgemeine Anerkennung seitens des Publikums fanden die Drahtmodelle zur Veranschaulichung des täglichen scheinbaren Laufes der Sonne zu verschiedenen Jahreszeiten und in verschiedenen Breiten, desgleichen die Plastilinreliefs von Teilen unserer hügeligen Elbgegend. Man mußte staunen, welche Geschicklichkeit schon die Sextaner bei diesen Arbeiten entwickelt hatten.

Für manche Besucher waren die Berichte über unsere Schülerreisen von großem Interesse. Seit dem Bestehen unserer Schule werden in jedem Jahre um die Sedanzeit 2—3 tägige Wanderungen in die verschiedensten Gegenden von Schleswig-Holstein und Hannover unternommen. Diese Reisen sind nun in Wort und Bild von den Schülern geschildert, und jetzt bilden die gesammelten Berichte aus den einzelnen Jahren schon eine stattliche Reihe von Bänden.

Die Zeichnungen der Schüler der untersten Vorschulklasse erweckten bei jedermann große Freude. Alle möglichen Dinge und Vorgänge aus dem Interessengebiete der Kleinen waren wiedergegeben; manche Zeichnungen zeugten von guter Beobachtungsgabe und reger Phantasie.

Die Ausstellung wurde am Tage nach Kaisersgeburtstag von den verschiedenen Klassen unserer Schule unter der Führung von Lehrern besichtigt und erklärt. Die ausgestellten Gegenstände erregten offenbar das Interesse der Schüler, das bewiesen die häufigen, an den Lehrer gestellten Fragen.

In den beiden folgenden Tagen stellten sich aus dem Kreise der Eltern und Gönner der Schule noch manche Besucher ein, die in Muße die Ausstellung besichtigten: ein Beweis, daß unsere Darbietungen Anziehungskraft auf das große Publikum ausgeübt haben und die Arbeit von Schülern und Lehrern nicht vergeblich gewesen ist.

Durch diese für unsere Schule neuartige Ausstellung haben die Angehörigen unserer Schüler einen Blick in die Arbeitsmethoden von Unterrichtsfächern tun können, die ihnen bisher noch recht fremd waren. Auch scheint mir durch die Ausstellung ein neues Band zwischen Schule und Haus geknüpft zu sein.

Blankenese. Gustav Penseler.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Zur deutschen Literaturgeschichte.

Klee, Gotthold, Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte. Elfte verbesserte Auflage. Sechsundvierzigstes bis fünfzigstes Tausend. Berlin 1909. G. Bondi. VIII u. 190 S. — Geb. 2 M.

Das Buch marschiert jetzt wohl unbestritten an der Spitze der deutschen Schulliteraturgeschichten. Auch die neueste Ausgabe zeigt den sichern Blick des Verfassers für das Wesentliche und seine Meisterschaft, kurz, fein und treffend zu charakterisieren. Im Vorworte ist auf die Veränderungen der neuesten Auflage hingewiesen. Gestrichen sind (seit 1904): Reinmar von Zweter, der Winsbeke, David von Augsburg, das Lied vom Moringer und von der Sempacher Schlacht, das Tegernseer Spiel vom Antichrist, Dedekind und Scheidt, Camerarius, Sturm, Trotzendorf und Neander, Speratus und Nik. Hermann, Agricola, Schirmer, Harsdörfer, die Barden Rhingulf und Sined, J. J. Engel. Aus den letzten Paragraphen sind verschwunden: Rod. Benedix, Max Duncker, Götz (aus Worms), v. Gottschall, Ulr. Hegner, Höfer, Hopfen, v. Holtei, v. Houwald, Kinkel, v. Kobell, Kompert, Mascow, Meyr, Ed. Paulus, Reinick, Walt. Siegfried, Spitta, Jul. Sturm, v. Sybel, Wilh. Weigand, C. Weitbrecht. Neu aufgenommen sind: Bartels, Bleibtreu, Blumenthal, Böckh, Busse, Dehmel, Eg. Ebert, Enking, O. Erler, O. Ernst, Eucken, Kuno Fischer, v. Gilm, O. Gruppe, v. Handel-Mazzetti, Hansjakob, Harnack, Herbart, Hesse, Holz, O. Jahn, Paul Keller, K. Lamprecht, Lauff, Lazarus, Leuthold, Lienhard, P. Lindau, Ad. Matthias, Otfried Müller, B. v. Münchhausen, Paulsen, Pfleiderer, Ratzel, Rohde, Sallwürck, Schlaf, Schmoller, Schnitzler, Scholz, Schönherr, Sohnrey, Speck, Springer, Strauß, Tolstoi, Vogl, v. Wilamowitz, Zahn, v. Zedlitz.

Natürlich wird Klee bei seinen Änderungen nicht in jedem Punkte jedermanns Geschmack getroffen haben. Ich vermisse z. B. von den älteren Harsdörfer (des charakteristischen Poetischen Trichters wegen, der nach meiner Ansicht in eine Literaturgeschichte gehört) nur ungern; zweifelhaft kann man sein bei Reinick und Sturm, deren Gedichte zu dem eisernen Bestande der Schullesebücher gehören. Anderseits wird mancher neuaufgenommene Name wohl wieder aus dem Buche

verschwinden müssen. Aber „ehrliches Streben nach besonnener Objektivität" wird dem Verfasser niemand abstreiten.

S. 156 lies Neuseß st. Neuses, S. 183 Mazzetti st. Mazetti; Arndt, Erler, Eucken und Mommsen fehlen im Register.

Weitbrecht, Carl, Deutsche Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts. Zweite, durchgesehene und ergänzte Auflage von Richard Weitbrecht. 2 Bde. Leipzig 1908 (Göschen). 128 S. u. 1 S. Register; 159 S. u. 1 S. Register. geb. je 0,80 M.

Das ideenreiche Werk eines tapferen, deutsch gesinnten Schwaben, der furchtlos seine Wege zieht, Schwächen gut beobachtet (vgl. die Kapitel über die Romantik, Heine, die Moderne) und danach seine Hiebe austeilt. Ein wohltuender Respekt vor Schiller und Goethe gibt dem Buche den Hintergrund, eine liebenswürdige heimliche Freude über das von schwäbischen Landsleuten Geleistete gibt ihm das Geleite. Biographischer und bibliographischer Kleinkram liegt dem Verfasser fern.

Carl Weitbrecht, selbst Verfasser patriotischer Gedichte, ist 1904 gestorben; die vorliegende zweite Auflage hat sein Bruder Richard durchgesehen und vorsichtig ergänzt. Eine Umarbeitung des wie aus einem Gusse geformten Buches, das Primanern empfohlen werden darf, wäre weder wünschenswert, noch wohl auch möglich gewesen.

Obermüller, L., Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Literaturgeschichte, zugleich Repetitionsbuch, neu bearbeitet von Dr. Karl Credner. Siebente verbesserte und vermehrte Auflage. Haarlem 1909. XVI u. 182 S.

Die Eigenart dieser verständigen Literaturgeschichte beruht besonders auf dem durch das ganze Buch verstreuten vertiefenden Lesestoffe. So werden z. B. zur Charakteristik des Meistergesanges drei Seiten aus Hagens Nürnberger Novellen eingefügt, aus dem Simplizissimus finden wir die Beschreibung des Einfalles feindlicher Schweden, der Absolutismus des 18. Jahrhunderts wird durch einen Abschnitt aus Schillers Kabale und Liebe gekennzeichnet, bei Gellert ist auf vier Seiten seine Unterredung mit Friedrich d. Gr. wiedergegeben. Gewiß weiten derartige Einschiebsel den Blick des Schülers und lassen sich nutzbringend verwerten.

Gut ist die S. VI bis XII abgedruckte Liste empfehlenswerter deutscher Bücher, aufgestellt und herausgegeben im Auftrag der Vereinigung der Lehrer an niederländischen Gymnasien usw. von der „Gutachter-Kommission für die Schulbibliotheken der Gymnasien und höheren Bürgerschulen in den Niederlanden."

Kummer, Friedrich, Deutsche Literaturgeschichte des neunzehnten Jahrhunderts nach Generationen. Dresden 1909. C. Reißner. XVI u. 720 S. geh. 10 M.

Diese umfangreiche neue Literaturgeschichte hat einen unbefangen urteilenden, weitblickenden Dresdener Journalisten zum Verfasser. Vorlesungen in der Hochschulabteilung des Dresdener Konservatoriums, literargeschichtliche Vorträge vor den in Dresden studierenden Herzögen von Mecklenburg und Schauspielkritiken für eine Dresdener Tageszeitung sind der Boden, auf dem das Buch erwachsen ist. Seine Haupteigentümlichkeit ist, daß in ihm der gesunde und fruchtbringende Gedanke durchgeführt wird, jede Zeit aus sich selbst heraus zu begreifen.

Zu diesem Zwecke ist der ganze Zeitraum von Hölderlin bis Wedekind in fünf Generationen zerlegt. In jeder Generation wird einleitungsweise auf breiter Grundlage das politische, soziale, wirtschaftliche, künstlerische und wissenschaftliche Leben Deutschlands geschildert, am eingehendsten (62 Seiten) und ich möchte sagen am liebevollsten bei der letzten Generation, mit der den Verfasser zahlreiche Fäden persönlich verbinden. Darnach werden jedesmal die einzelnen literarischen Persönlichkeiten behandelt. Hier wie überall im Buche zeigt sich das Bestreben zu gliedern, übersichtlich zu gestalten: Vorläufer, Pfadfinder, das romantische Genie (H. v. Kleist), Führende Talente, Dichtung der Befreiungskriege, Selbständige Talente ohne führende Bedeutung (Zacharias Werner u. a.), abhängige Talente (Schwab, Hauff u. a.), Nachahmer, Ausläufer und Dichter des Überganges, Unterhaltungsschriftsteller, die Presse und die Männer des Überganges — das sind, um ein Beispiel zu geben, die Überschriften bei der ersten Generation. Bei den einzelnen Personen wird zunächst (in kleinerem Druck) das Biographische und Bibliographische geboten, dann folgt die literarische Würdigung der Gesamtpersönlichkeit oder der einzelnen Werke.

Die überall eingestreuten Inhaltsangaben sind knapp und sachlich gehalten; Widerspruch wird sich selten erheben, etwa beim Schüdderump S. 419. Manches liegt scheinbar fern; der Verfasser weiß der Sache aber doch Interesse abzugewinnen. Man lese z. B., was er über Einfluß des Eisenbahn- und Telegraphenwesens auf die Literatur sagt (S. 195/6), über Erfindung der Druckmaschinen (S. 289), über Einfluß des Erscheinungsortes auf die Unterhaltungslektüre, ob in Zeitschriften oder Büchern (S. 692/3). Die Bedeutung der Presse und der Buchverleger ist zum ersten Male in diesem Umfange in einer Literaturgeschichte gewürdigt. Das ästhetische Urteil ist fast immer treffend. Mit besonderer Liebe sind Hebbel (23 Seiten!), O. Ludwig, Fontane behandelt, überschätzt wird Wilh. Jordan, unterschätzt Fritz Reuter und Rosegger. Störend ist, daß bei den zahlreichen sich durch das ganze Buch ziehenden Zitaten Urheber und Fundstellen fast nirgends angegeben sind. Störend wirken auch Wiederholungen in den Lebensbeschreibungen und der auf sie folgenden Analyse der Werke. Der klare Fluß der Ausführung wird bisweilen durch dürre Zusammenstellungen unterbrochen: S. 82 literarisch wichtige Brüder, S. 325 eine Liste von literarischen Decknamen, S. 358/9 eine Aufzählung von Dichtern nach ihrer Heimat, S. 427 eine Liste von Übersetzern, S. 507 Dichter, deren Schaffen durch Krankheit beeinträchtigt wurde, S. 580 die literarischen Schlagwörter der jungen Generation, S. 693/6 die meistgelesenen Bücher und die meistgegebenen Stücke des letzten Jahrzehnts, S. 707 f. Zeitschriften, Tageszeitungen, Verleger, billige Volksausgaben u. dergl. mehr. Doch soll gern zugegeben werden, daß derartige Zusammenstellungen gerade dem Lehrer der Literaturgeschichte wertvoll und wichtig sind. Überhaupt sind die Ausstellungen, die etwa gemacht werden können, nur leichter Art; sie können den Wert des in dem ganzen Buche Geleisteten nicht beeinträchtigen.

Zurbonsen, Fr. Literaturkunde. Leitfaden der deutschen Literaturgeschichte. Mit Anmerkungen aus der Poetik. Fünfte Auflage. Berlin, o. J. (1908). Nicolai's Verlag. VI u. 188 S. geb. 2,40 M.

Für die 5. Auflage dieses Buches liegt eine eingehende Besprechung von

Kinzel vor (Zeitschr. f. d. Gw., 1909, S. 38—43), der ich mich anschließe. Kinzel rühmt Auswahl und Darstellung, bringt dann aber eine lange Reihe von sachlichen Bedenken vor, namentlich für die ältere Zeit. Ich beschränke mich hier darauf, für ein Dutzend Seiten der neueren Zeit Berichtigungen oder kurze Bemerkungen zu bringen. Es ist lauter Kleinkram, aber wir müssen unsere Schüler auch zur Treue im Kleinen erziehen.

S. 141: der kaiserliche Gesandte in den Piccolomini heißt Questenberg, nicht Gerstenberg. — S. 154 bei Achim von Arnim lies 1781 statt 1787, Wiepersdorf statt Wiegersdorf. — S. 155 bei Jos. von Eichendorff lies 1857 statt 1837, Neiße statt Neisse. Chamisso nannte sich Adelbert, nicht Adalbert. — S. 156: „Die Familie Schroffenstein" erschien 1803, nicht 1802. — S. 157: Ein Buch Arndts „Kampf- und Wehrlieder" gibt es nicht. — S. 158: Der angeführte Titel lautet richtig: „Der Rhein, Teutschlands Strom, aber nicht Teutschlands Gränze". Bei Theodor Körner lies Gadebusch statt Gahdebusch. Körners Vater schrieb Leyer, nicht Leier. — S. 159: die Gedichtüberschriften bei Schenkendorf „Landsturmlied, Freiheitslied, Scharnhorstlied" sind nicht genau; der Dichter schrieb: Landsturm, Freiheit, Auf Scharnhorsts Tod." — Friedrich Rückert ist 1788 geboren, nicht 1789. Bei Nr. 3 der Geharn. Son. lies schmiedst statt schmiedest. Der Dichtername Freimund Raimar mußte mit genannt werden, auch der Liebesfrühling verdiente Erwähnung. — S. 160: Uhlands Geburtstag ist der 26. April, nicht der 27. Mai. — Statt „altfranzösischer und deutscher Gedichthandschriften" lies altfranzösischer und altdeutscher G. — Die Beteiligung an der Zeitung für Einsiedler ist nur für 1808 nachweisbar. — Bei den „alten hoch- und niederdeutschen Volksliedern" gehört das Wort Sammlung nicht in den Titel. — Das Datum der Sprengung des Rumpfparlaments ist zu streichen. — S. 161: Uhland hat zwei Gedichte geschrieben „Am 18. Oktober", 1815 und 1816. — Er schrieb „Württemberger", nicht Würtemberger, ferner „Kiburg", nicht Kyburg. — S. 162: Bei Kerner heißt die Überschrift des bekannten Gedichtes „Der Geiger zu Gmünd", nicht von Gmünd. — Bei Schwab muß es heißen Volksbücher statt Volkslieder. — In dem bekannten Studentenliede ist auch nach der neuesten Orthographie zu schreiben „Bemooster Bursche", nicht bemoster; dieses Lied ist eher übermütig als wehmutsreich. — S. 164. Heine lebte seit 1831 dauernd in Paris, nicht erst seit 1835; „Er starb hier an der Schuld seines Lebens" ist aus dem Vorhergehenden nicht ohne weiteres verständlich. — Der Titel seiner bekannten Ballade lautet „Belsazer", nicht Belsazar. — S. 165 lies Emanuel statt Emmanuel. — Von Geibel, der auf sechs Zeilen erledigt wird, ist nur das Sterbejahr mitgeteilt, während von Heine sowohl Geburtstag und -jahr als Sterbetag und -jahr gegeben sind. — S. 166 lies Loener Bruch statt Loner Bruch. — S. 167 Maler Nolten erschien 1832, nicht 1822, Mozart auf der Reise nach Prag 1856, nicht 1846. Statt Huzzelmännlein lies Hutzelmännlein, statt Leu lies Lau. — Grillparzer starb den 21. Januar 1872, nicht den 21. Juni. — Auf derselben Seite lies Raimund statt Raymund, S. 168 lies Niembsch statt Nimbsch, Heideschenke statt Haideschenke. — S. 169 „Das Christentum Roseggers ist verschwommen". Statt „verschwommen" würde ich lieber schreiben „nicht engherzig".

Hentschel, A., und **Linke, K.,** Kleine Literaturkunde. Siebente Auflage. Herausg. von K. Linke. Mit 22 Dichterbildnissen. Leipzig 1907. Dürrsche Buchhandlung. 96 S. geb. 0,70 M.

Ein frisch und anregend geschriebenes Buch, in dem das Hauptgewicht auf das Biographische gelegt ist. Es bringt auch winzige Proben und gibt Winke, was zu lesen ist, wobei meist billige Ausgaben empfohlen werden. Die beigegebenen Dichterbildnisse sind nicht sonderlich schön, besonders das Goethes nicht.

Meyer, Johs., Deutsche Literaturkunde für den Schulgebrauch. Dritte verbesserte und bis auf die Gegenwart fortgeführte Auflage. Mit 22 Dichterbildnissen. Leipzig 1906. Dürrsche Buchhandlung. 136 S. 1,60 M. geb.

Ursprünglich für mittlere und höhere Mädchenschulen bestimmt, kann jetzt nach Angabe des Verfassers auch in anderen, die gleichen Ziele verfolgenden Anstalten benutzt werden. Es ist in zwei Kurse gegliedert. Der erste bringt das Wichtigste von den Dichtungsgattungen, dabei die Biographien ihrer Hauptträger, der zweite eine kleine Poetik und eine Übersicht über die Geschichte der deutschen Literatur. Durch Fragen und Imperative („lies, sieh und höre, merke!") wird dem Lernenden mancherlei Anregung gegeben.

Reuter, Wilh., Literaturkunde, enthaltend Abriß der Poetik und Geschichte der deutschen Poesie. Neunzehnte Auflage, bearbeitet von Lorenz Lütteken. Freiburg i. Br. 1908. (Herder.) XII u. 302 S.

Brauchbar hauptsächlich für die ältere Zeit, wenn auch hie und da noch Kürzungen wünschenswert erscheinen (z. B. S. 106—8). Bei Darstellung der neuesten Zeit tritt katholische Auffassung zu sehr hervor. Ludwig Brill ist mit elf Zeilen, die Gräfin Hahn-Hahn mit vierzehn Zeilen in größerem Druck bedacht, während sich Gottfried Keller und C. F. Meyer mit je sieben Zeilen Petit, Wilhelm Raabe mit drei Zeilen Petit begnügen müssen.

Deile, Gotthoid, Wiederholungsfragen aus der deutschen Literatur.mit angefügten Antworten. Drei Teile. 2. Auflage. VIII u. 72 S.; VI u. 157 S.; IV u. 59 S. Dessau 1910. C. Dünnhaupt. geb. 1,20 M., 2,40 M. und 1 M.

Das Buch verrät Sachkenntnis und pädagogisches Geschick. Im einzelnen möchte man hie und da wünschen, daß Verfasser mehr auf Vertiefung und Reihenbildung gesehen hätte. Manche Antwort erscheint oberflächlich, manche Frage nebst Antwort entbehrlich. So hätte, um nur einiges anzuführen, der Einfluß Friedrichs des Großen auf die deutsche Literatur, die patriotische Literatur vor Philotas, die Bedeutung Frankfurts, Straßburgs, der italienischen Reise für Goethe der Gegenstand besonderer Fragen sein sollen. Bei der Frage II, 154 (Welches sind Schillers wichtigste Gedichte?), beschränkt sich Verfasser fast nur auf Überschriften. Gestrichen werden könnten z. B. II, 254 (Gottschall, 13 Zeilen), 270 b (Hugo Greiner, 15 Zeilen); kürzere Fassung ist wünschenswert bei II, 280 (Dialektdichter). Für wen ist das Buch eigentlich bestimmt? Hoffentlich glaubt niemand bei Durcharbeitung dieses Frag- und Antwortspieles der Lektüre der Literaturwerke selbst entraten zu können.

Schönfelder, E., Literaturgeschichtliches Lesebuch für die Oberklassen höherer Lehranstalten. Frankfurt a. M. 1909. M. Diesterweg. VI u. 177 S. geb. 1,80 M.

Lemp bringt in den Aufsätzen zeitgenössischer Schriftsteller zur deutschen Literaturgeschichte (Bielefeld 1904) vierzehn Stücke, darunter für die ältere Zeit nur die Rede, die Weinhold bei der Enthüllung des Bozener Walterdenkmals hielt. Wessely bietet in seinem gleichartigen Buche (Zur Geschichte der deutschen Literatur. Leipzig 1905) elf Stücke, davon zwei — Heliand und Walter — zur älteren Zeit. Schönfelder berücksichtigt in fünfunddreißig Stücken die ganze deutsche Literaturgeschichte gleichmäßig. Die Edda läßt er in zwei Abschnitten der Geringschen Übertragung selbst reden. Hätten auch noch andere Schriftsteller herangezogen, manchmal auch andere Stellen (Bielschowsky!) geboten werden können, so sind doch die mitgeteilten Stücke alle schön nnd lesenswert; nur No. 24 (Haym, Überblick über die Entwicklung der Romantik) ist wohl etwas zu schwierig. Kein Zweifel, daß sein Buch dem Schüler einen lebendigen Eindruck von dem wunderbaren Reichtum unserer nationalen Dichtung geben wird. Die beiden Anhänge (graphische Darstellungen und Zeittafeln) halte ich nicht für notwendig; am meisten noch hat mich die Strichtafel zur Veranschaulichung des Nebeneinanderwirkens unserer bedeutendsten Literaten in der klassischen Zeit interessiert. (S. 157.)

Ludwig, Karl, Heimatskarte der deutschen Literatur mit Orts- und Namensverzeichnis. Wien 1906. Freytag & Berndt. Titelbl., 22 S. u. Karte. 50 Heller.

Eine sauber ausgeführte Karte des deutschen Sprachgebietes in dem Format 32 : 28 cm, auf der alle Orte verzeichnet sind, die als Geburts- oder Aufenthaltsstätten literarischer Persönlichkeiten Interesse haben. Ein doppeltes Register hilft Personen und Orte finden. Willkommen ist die Angabe alter Klöster und literarisch wichtiger Fundstätten, brauchbar die Abgrenzung des nd., md. und od. Sprachgebietes, wiewohl jetzt die meisten Schulatlanten eine deutsche Sprachenkarte bringen. Ob die ganze Karte für Schüler und Prüfungskandidaten einem lange gehegten Bedürfnisse entspricht, will mir zweifelhaft erscheinen.

Nagel, Siegfr. Rob., Deutscher Literaturatlas. Die geographische und politische Verteilung der deutschen Dichtung in ihrer Entwicklung nebst einem Anhang von Lebenskarten der bedeutendsten Dichter auf 15 Haupt- und 30 Nebenkarten. Wien und Leipzig 1907. C. Fromme. 16 S. und 15 Kartenbl. geb. 6 M.

In diesem Atlas sollen die Beziehungen zwischen Landschaft und Literatur deutlich gemacht werden. Die Lösung scheint mir mehr interessant, als für die Schule brauchbar. Die Karten bringen viel überflüssigen Stoff. Auf Karte 10 z. B. (Klassikerzeit) ist unter München verzeichnet Zaupser, sonst in Bayern noch Beda Mayr, in Österreich Lindemayr, unter Danzig Raufseysen. Auf Karte 11 (Deutsche Dichter im Xenien-Jahr 1796) stehen bei Leipzig u. a. Martini und Naubert, bei Breslau u. a. Benkowitz, bei Wien stehen siebzehn Namen, darunter Klemm, Ayrenhoff, Weidmann, Stephanie, Hensler, Perinet. Was soll die Schule damit an-

fangen? Eher könnte ich mich mit den Lebenskarten befreunden, die vor Augen führen, wie mancher Dichter vom Schicksale umhergeworfen worden ist. Freilich scheint noch nützlicher, für einzelne Dichter (H. v. Kleist, Hölderlin) die Schüler selbst derartige Karten entwerfen zu lassen. Es fehlt auch nicht allerlei Unebenheiten, die ihren Grund z. T. in der schwierigen Herstellungsart haben mögen. Auf Karte 10 steht Musacus (statt Musaeus), Mendelssohn u. ö. (statt u. ä.) L. v. Stolberg neben Chr. Stolberg, Weckhrlin (statt Weckherlin), Gramer (statt Cramer); auf Karte 11 steht unter Weimar „S. Paul"; auf beiden Karten muß es statt Preußen heißen Brandenburg.

Eisenberg, S.-A. M. Geyer.

Zur englischen Lektüre.

Seit der ersten Sammelbesprechung englischer Schulausgaben und Lesebücher in dieser Monatschrift (im Dezemberheft des II. Jahrgangs) sind über sieben Jahre ins Land gegangen. Ein so weiter Abstand zwischen den einzelnen Übersichten entspricht natürlich weder den Absichten der Redaktion noch kann er der Sache dienen. Aber mehrfache Ansätze führten zu keinem abschließenden Bericht, da die Fülle der Neueingänge es recht oft zweifelhaft erscheinen ließ, ob eine Sammelbesprechung in Form der ersten überhaupt noch möglich oder nötig sei; und die von mehreren Provinzialschulkollegien den Schulen vorgelegten Verzeichnisse machten doch eigentlich, da sie auf der sorgsamen Prüfung und Beratung eigens eingesetzter Ausschüsse beruhen, die nochmalige persönliche Stellungnahme zu der Masse des Stoffes überflüssig, zumal die empfohlenen Listen in angemessenen Zeiträumen nachgeprüft und ergänzt werden. Außer diesen Verzeichnissen der Behörden stehen den Fachgenossen die Kanonlisten zur Verfügung, die jetzt K. Reichel im Auftrage des Neuphilologen-Verbandes veröffentlicht. Die Sichtung ist hier kritischer geworden; entschiedener als früher werden die zweifelhaft brauchbaren Ausgaben gekennzeichnet. Ebenfalls in den „Neueren Sprachen" werden auch die Klassikerausgaben für englische Schulen genau verfolgt (vergl. XVII, 341—355 und 533—565), während die deutschen jetzt von E. Hausknecht in Rethwischs Jahresberichten eingehend geprüft und scharf beurteilt werden. Wer außer diesen Arbeiten auch die vielen Einzelbesprechungen, wie sie z. B. die Zeitschrift für lateinlose Schulen regelmäßig bringt, verfolgt hat, wird überdies zugeben, daß doch in vielen wichtigen Punkten eine Klärung der Meinungen, eine Verständigung über die Grundsätze (auf die es ja auch dieser Monatschrift ankommt) angebahnt und schon erreicht ist. Und mögen unter der Unzahl der Einzel- und Sammelbändchen noch so viele sein, die bald der Vergessenheit anheimfallen werden, so liefern sie in der Mehrzahl doch den Beweis, daß es den Herausgebern ernst gewesen ist um eine echt humane Ausbildung der Jugend und um eine vertiefende Ausgestaltung des englischen Unterrichts. Daß auch auf minderwertige Lesestoffe noch immer viel Zeit und Mühe verwandt wird, ist zweifellos; aber darum möchte ich doch nicht mehr das üble Wort von der Geschäftsmache auf diese Arbeiten anwenden, möchte vielmehr der Überzeugung Ausdruck geben, daß auch die Mehrzahl der inhaltlich und formal ungeeigneten, verfehlten Aus-

gaben nicht aus dem so gern und oft gebrandmarkten Geschäftssinn, vielmehr aus dem Bestreben, ein umfangreiches und kaum begrenzbares Gebiet nach allen Richtungen auszubauen, hervorgegangen ist. Daß es unmöglich ist, die Zurückweisung solcher Ausgaben an dieser Stelle im einzelnen zu begründen, werden die Herausgeber verstehen. Und überhaupt ist eine Vollständigkeit des Berichtes nicht mehr möglich. Aber auch diese verspätete Berichterstattung ist vielleicht nicht ganz zwecklos, wenn sie zugleich zu zeigen versucht, wie sich der englische Lektürenunterricht auf Grund der neu bearbeiteten Werke und der Neuausgaben der älteren und bewährten Stoffe einrichten läßt und seinen besonderen Aufgaben gerecht werden kann.

Die Beschreibung der äußeren Ausstattung der Ausgaben bei den verschiedenen Verlagsanstalten ist ebensowenig erforderlich wie eine Aufzählung dieser Firmen. Wer sich auch darüber noch orientieren muß, sei kurz auf Münchs französische Didaktik[3] V, 188 ff. verwiesen. Leider ist es noch nicht gelungen, die Spezialwörterbücher zu beseitigen und die Abfassung neuer zu verhindern. Sie wären allenfalls für die Mittelklassen zu dulden, wenn die Verfasser ihrer Zusammenstellung mehr Sorgfalt widmen wollten. Denn nur dasjenige Sonderwörterbuch hat im Lektüreunterricht Anspruch auf Beachtung und Benutzung, das vollständig ist, überall die wirkliche Grundbedeutung der Wörter voranstellt und dann erst die übrigen, bezw. die für die Stelle passenden Bedeutungen folgen läßt — und dem Schüler überhaupt eine Denkaufgabe stellt. Da es aber keine kleine und leichte Arbeit ist, ein solches Wörterverzeichnis anzufertigen, wird dieser Teil der Arbeit von den Herausgebern oft übers Knie gebrochen, oder Hilfskräften überlassen. In den Oberklassen sind die Sonderwörterbücher im Englischen wie überall sonst ein Hindernis für die Vertiefung des Unterrichts.

Für das Englische ist in Wörterbüchern und Kommentaren eine sorgfältige Aussprachebezeichnung unerläßlich. Daß diese endlich einheitlicher gestaltet werde, ist eine dringende Forderung der neuphilologischen Lehrerschaft, und noch auf dem Züricher Neuphilologentage (Pfingsten 1910) hat kein Geringerer als W. Viëtor diese Forderung wiederum begründet. Es geht nicht länger an, daß die Schüler sich in ihrem Lehrbuch an das Lesen einer guten Transkription gewöhnt haben und dann durch neue und wieder unter sich verschiedene Lautbezeichnungen in den Schriftstellerausgaben verwirrt und unsicher gemacht werden. Viëtor befürwortet die Annahme der Lautschrift der ‚*Association phonétique internationale*'; aber sollte es nicht näher liegen, für das Englische zunächst sich allgemein der Umschrift des *Oxford English Dictionary*, des *standard word-book* der englischen Kulturgemeinschaft, zu bedienen, welcher ja auch die Aussprachebezeichnung des ausgezeichneten Grieb-Schroerschen Wörterbuchs ganz nahe kommt? Diese scheint am geeignetsten, die vornehme Aussprache und die Umgangssprache der Gebildeten darzustellen und dem Eindringen allzu lässiger oder vulgärer Sprechweise wirksam entgegen zu arbeiten. Darum möchte ich auch den Diesterwegschen Reformausgaben (Frankfurt a. M.) eine Verschärfung ihrer Aussprachebezeichnung wünschen und auch an dieser Stelle dem Bedauern Ausdruck geben, daß der neue „Thieme-Kellner" der doch auch für unsere Schüler mit in erster Linie in Betracht

kommt, durch die Wahl der Transkriptionszeichen neue Verwirrung anzustiften droht, so verständlich diese Zeichen auch für den Philologen sein mögen und so genau sie die englischen Lautformen und -bilder wiedergeben mögen. Doch es geht nicht an, bei dieser wichtigen Frage hier länger zu verweilen, da auch über die sogenannten Reformausgaben und ihre Benutzung einige Erwägungen allgemeiner Art immer noch nicht überflüssig sein dürften.

Daß diese einsprachigen Ausgaben einen Fortschritt bedeuten können, ist jetzt anerkannt; daß sie aber jeden Erfolg vereiteln, wenn sie am unrechten Ort benutzt werden und wenn nicht der Lehrer auch ohne die Rüstung des englischen Kommentars und der Wortumschreibungen den Text sprachlich und sachlich beherrscht, muß immer wieder als Warnung ausgesprochen werden. Aber auch die Ausgaben an sich sind vielfach verfehlt, namentlich dann, wenn der Kommentar so ausführlich und so schwer wird, daß er sogar eine neue Präparation alten Stiles erfordert. Das mag schon an dieser Stelle an einem Beispiel gezeigt werden. Bei Velhagen hat Max Henry Ferrars, der früher bei der Unterrichtsverwaltung in Birma in leitender Stellung tätig war, sein Buch ‚*Greater Britain*' selbst als Reformausgabe bearbeitet, eine zeitgemäße Lektüre, deren Brauchbarkeit durch die häufige Bezugnahme auf deutsche Verhältnisse (Verfasser ist jetzt Lektor an der Universität Freiburg) erhöht wird. Aber die Anmerkungen sind in der Mehrzahl weit schwieriger zu verstehen als der Text, sind mehr eine Erweiterung als eine Erklärung, so daß es notwendig wurde, dieses Mal der Reformausgabe eine deutsche folgen zu lassen, die nur das wirklich Brauchbare aus jenem Kommentar bringen durfte. Erst diese, von F. Schürmeyer im gleichen Verlage bearbeitet, wird dem lehrreichen und anregenden Buche den Weg in die Realprima ebnen. Ebenso wird es schwer sein, die meisterhaften Shakespeareausgaben der neuen Diesterwegschen Sammlung in der Schule zu gebrauchen. Erst recht sind diese einsprachigen Bearbeitungen abzulehnen, wenn die Anmerkungen an sich ungeschickt, unenglisch sind, wie in dem Seeley-Bändchen der Roßbergschen Reformbibliothek, wo Kreuse zu 80 Seiten Text 99 Seiten Erklärungen geschrieben hat, über die man Hausknechts Rezension (Rethwisch 1905, IX, 117) nachlesen möge. Dagegen zeichnen sich andere, z. B. die (stark verkürzte) des *Chrismas Carol* von Thiergen und Stoughton (bei Velhagen) durch die geschickten und klaren Umschreibungen und Erklärungen aus, so daß sie zu neuen Versuchen anregen mögen, wenn die sonstigen Bedingungen vorhanden sind; wozu übrigens auch gehört, daß die Schüler schon auf den früheren Stufen planmäßig für die Reformmethode erzogen worden sind, was bekanntlich nur unter ganz günstigen Verhältnissen möglich ist.

Da es an den meisten Schulen noch an Anschauungsmaterial für die englische Lektüre fehlt, sind die reichen Beigaben und Illustrationen der Neuausgabe von Wülkers Literaturgeschichte (1907), in der Grote die neuere englische und Flügel die amerikanische Literatur bearbeitet hat, möglichst zu verwerten. Sie gehört in jede Handbibliothek. Im übrigen läßt uns dieses Werk doch oft in Stich, wenn wir nach jungen Namen oder Schriftstellern der jüngsten Vergangenheit fragen, oder es bietet wenig mehr als die Aufzählung von Verfassern und Titeln, so daß wir wünschen müssen, daß die Herausgeber ganz moderner Schriftwerke eingehende Erkundigungen und Forschungen anstellen, bevor sie die biographischen

Skizzen, die wir ja an sich nicht entbehren wollen, abschließen. (Daß Wülkers Literaturgeschichte noch lange nicht das Ideal eines solchen Werkes ist, erkennt man, sobald man Einzelabschnitte nachprüft. Z. B. ist Bernard Shaw zu sehr nach den in Deutschland bekannt gewordenen Dramen in schlechter Übersetzung beurteilt worden, während seine sonstigen Veröffentlichungen, etwa die '*Fabian Essays*', trotz ihrer Wichtigkeit für das Wesen Shawscher Ideen übergangen sind und seine Entwicklung als Sozialphilosoph vom strengen Marxisten zum Idealphilosophen nicht klar gelegt worden ist.)

Eine ganze Reihe von Literaturgeschichten und Abrissen ist eigens für den Gebrauch an deutschen Schulen verfaßt worden. Klapperich gibt auf 44 Seiten (bei Weidmann) *Outlines of the History of the English Language and Literature*, fügt dazu eine kurze *Prosody* und (aus Chamber's Journal) 4 Seiten. „*The Future of the English Language*". Das Büchlein soll nach dem umfangreicheren Vortrag des Lehrers zur häuslichen Wiederholung dienen und als Nachschlagebuch bei weniger wichtigen Namen einige Dienste leisten. Der Jugendschriftsteller Ascott R. Hope lobt namentlich die ersten Abschnitte und die Einheitlichkeit des Stils. Das kleine Hilfsbuch wäre nicht schlechter geworden, wenn viele Namen weggelassen wären und statt ihrer bei den größten einige charakteristische Stellen aus dem einen oder anderen Hauptwerk angeführt wären, wie das jetzt E. Hausknecht in seinem '*English Scholar*' in einem besonderen Abschnitt (*Prose Writers*) für die großen Prosaiker versucht hat. Dieses neue Lehrbuch muß daher auch hier als Wegweiser in und durch die Literatur ausdrücklich genannt werden. Ein vorzügliches Buch ist E. Penner, *History of English Literature* (2. Aufl., bei Renger). Es wird besonders gute Dienste tun, wenn der Lehrer vor dem Abschluß des Unterrichtsganges das mit der jeweiligen Generation Gelesene und Besprochene in Zusammenhang zu bringen und als einen geschlossenen Ausschnitt aus dem weiten Gebiet darzustellen wünscht. Die einzelnen Autoren, auch die älteren, werden ausführlich behandelt, auch die Entwicklung der Dinge, die Notwendigkeit des jedesmaligen Zeitcharakters, der Ausgleich zwischen dem Geist der Zeit und den einzelnen Persönlichkeiten wird erklärt. Allerdings finden wir von den Größen der neuesten Zeit nur wenige Namen: Carlyle macht den Schluß, und von den Amerikanern sind nur Cooper, Irving und Longfellow genannt. Neben Penner muß auch die von Johanna Bube (bei Langenscheidt) neu herausgegebene und bis auf die Neuzeit fortgeführte Übersetzung der Literaturgeschichte von Stopford A. Brooke gewürdigt werden. Einige Versehen hat Hausknecht bei Rethwisch (1908. IX, 40) angemerkt, der dann auch auf die *School History o. E. L.* von Elizabeth Lee hinweist — mit der klaren „Heraushebung der Hauptschriftsteller . . . im Zusammenhang mit den Zeitströmungen, ihre Abhängigkeit von Vorgängern und ihrem Einfluß auf die später Kommenden". Mehr zur Privatlektüre eignen sich sehr gut die Biographien von Shakespeare, Milton, Goldsmith, Scott, Byron und Dickens, die Hallbauer aus *Sharp's 'Architects of English Literature'* (bei Velhagen) kommentiert hat.*)

*) Die Einsicht in die neuzeitliche literaturgeschichtliche Entwicklung des fremden Volkes als das Ergebnis einer sich stufenweise aufbauenden, diese Entwicklung und ihre Vertreter berücksichtigenden Klassen- (und Haus-) Lektüre und daran sich anschließender

Die Bemerkungen über die vorliegenden Literaturleitfäden führen uns zu dem bedeutendsten englischen Lektürebuch der Gegenwart: Max Foersters Neubearbeitung des alten „Herrig", „*The British Classical Authors*". Foerster hat uns zuerst und sicher auf die Höhen des englischen Unterrichts geführt, weshalb es eine Pflicht der Dankbarkeit sein dürfte, bei seinem Werke auch jetzt noch und bei dieser Gelegenheit etwas länger zu verweilen. Es hätte längst auch in dieser Monatschrift ausführlich besprochen werden sollen. Der neue „Herrig" enthält etwa 60 Seiten Literaturgeschichte in Form von 98 Biographien, von Sir Philip Sidney († 1586) bis auf Rudyard Kipling und von Washington Irving bis auf Walt Whitman, die alle auf den neuesten Forschungen beruhen. Diese Skizzen setzen überall die literarische Bedeutung der Autoren in das rechte Licht, sie sind knapp gehalten, können jedoch überall auch einer ausführlichen Behandlung des Lebenslaufes zugrunde gelegt werden. Aber die Bedeutung des Foersterschen Werkes beruht auf den Grundsätzen, nach denen die Auswahl des Lesestoffes getroffen ist. Foerster steht auf demselben Standpunkt, den W. Mangold (bei Lexis, Reform des höheren Schulwesens) eingenommen hat: „Die Vertiefung des Unterrichts in den oberen Klassen muß die ernsteste Aufgabe des französischen und englischen Unterrichts für die nächsten zwanzig Jahre sein". Er sagt in seinem Vorwort treffend: „Hauptaufgabe wird es darum sein, den Schüler in die Lage zu setzen, die in der englischen Literatur niedergelegten Geistesschätze für sich zu heben und ihn durch die Lektüre geistesbildender Schriftwerke und durch das Eindringen in die Gedanken eines Großen an jenen Ernst der Arbeit zu gewöhnen, der ein schönes Ergebnis humanistischer Bildung zu sein pflegt", und weist damit dem englischen Lektüreunterricht die Aufgabe zu, für einen großen Teil der deutschen Jugend die geistesbildende Kraft des Griechischen zu ersetzen. Es lag daher beim Erscheinen des Buches nahe, seinen Inhalt und seine Absichten mit dem griechischen Lesebuch von Willamowitz zu vergleichen und in Anlehnung an dessen Vorrede zu charakterisieren. Wenngleich Foerster in seinen Plänen nicht so weit geht, wie Willamowitz, der durch sein Buch die Jünglinge zu Staatsbürgern erziehen, ihre Seelen für das Reich Gottes gewinnen und ihnen Unvergängliches bieten will, der die Beziehungen zwischen dem Griechentum und den verschiedenen Gebieten modernen Wissens und Könnens aufdecken möchte, so will doch M. Foersters Buch seinerseits eine Vorstellung von dem geistigen Leben des englischen Volkes übermitteln, wobei sich zeigen läßt, daß in dem modernen, vielbewegten, in vollem Fluß befindlichen Leben des englischen Volkes das Altertum noch als eine fortwirkende Kraft und als eine Welt der echten Menschlichkeit mitten innen steht, wobei aber die Beziehungen der Literatur zur Gesamtkultur Englands, dann auch zur deutschen Dichtung

---

Belehrungen wird jetzt vom neusprachlichen Unterricht in den oberen Klassen allgemein gefordert. Es sei darum schon hier auf die englische Literaturgeschichte von Sefton Delmer (bei Weidmann nach dem Abschluß dieser Übersicht erschienen) aufmerksam gemacht. Das Buch wird sich bald als ein vortreffliches Hilfsmittel zur Erreichung dieses Zieles erweisen. Daneben sei auch das eben erschienene Lesebuch '*Choice Passages*' von E. Hausknecht (Wiegandt und Grieben) gerade um dieser Forderung willen der Prüfung der Fachgenossen schon hier empfohlen.

und zum Geistesleben der modernen Menschheit überhaupt in den Vordergrund zu stellen sind. Auch dieses Buch soll neben die Autorenlektüre treten, als Ergänzung und zu neuer Anregung, wo nicht alles Wertvolle ganz gelesen werden kann. Darum kann man auch hier fragen: Ist die Fülle groß genug zur Auswahl und findet die Lust freier Auswahl Anregung? Ist es gelungen, die ganze Weite der englischen Literatur zu zeigen, und wird das gewonnene Bild der Wahrheit gerecht? Sind alle Teile des Landes, auch die Mundarten vertreten? Lernt der Leser durch philosophische und politische Stücke die ewig gleichen Grundbedingungen und Endziele der Gesellschaftsordnung kennen? Zeigt das Buch das Vorhandensein einer lebendigen Kraft, die Gunst der Muse, die Unvergängliches verheißt? Alle diese Fragen und noch andere aus der Vorrede des griechischen Lesebuches lassen sich auch für das englische bejahen. Es soll in die Hand des Schülers kommen, sobald er soviel von der Sprache gelernt hat, daß er ein Buch um deswillen lesen kann, was darin steht, und es wird vorausgesetzt, daß von den Hauptträgern der Literatur etwas Großes und Ganzes, daß leichtere Prosa nebenher und im Zusammenhang gelesen wird. Da das Buch den literarischen Gesichtspunkt voranstellt, bietet es 430 Seiten Poesie; überviel, aber mit so feinem Geschmack und Verständnis ausgewählt, daß es den höchsten Anforderungen entspricht, einen Schatz von Schönheit, Innigkeit, Lebenskraft, Frohsinn und Ernst, Natursinn und Menschlichkeit, daß jeder Freund der englischen Dichtung dem Herausgeber für seine Darbietungen dankbar sein muß. Sehr mit Recht empfiehlt z. B. das Rheinische Provinzial-Schulkollegium den Realanstalten, eine genügende Anzahl von Exemplaren in die Schülerbibliothek einzustellen, damit sie jederzeit zur Verfügung sind, wenn der Unterricht die Heranziehung des Buches wünschenswert macht. Denn auch die Prosaauswahl ist vortrefflich. Von einer Zerstückelung der Autoren kann nicht wohl die Rede sein, da Foerster ungekürzte kleine Stücke oder selbständige, in sich geschlossene Abschnitte aus den großen Werken abdruckt (z. B. von Scott aus dem '*Antiquary*' das Kapitel '*Alarm of the French Invasion*' und aus '*Kenilworth*' das 34. Kapitel: '*Amy Robsart before Queen Elisabeth*'). Daß die wissenschaftliche Textgestaltung, die beigegebenen Karten, das Glossar der in den landläufigen Wörterbüchern nicht verzeichneten Wörter und sämtlicher Eigennamen (Umschrift nach Grieb-Schroer) allen Ansprüchen genügen, bezeugen die Besprechungen in den philologischen Fachzeitschriften.

Zur Belebung und Vertiefung des Lektüreunterrichts dienen auch die von Aaronstein (bei Velhagen) herausgegebenen '*English Prose Selections*', eine literarische Chrestomathie, die von 1478 bis 1900 führt und auch die auf wissenschaftliche und praktische Zwecke gerichtete Prosa berücksichtigt. Ebensowenig wie bei Foerster ist die sprachliche Schwierigkeit als ein Hindernis für die Aufnahme eines Stückes angesehen worden, so daß auch an der Hand dieses Buches die Primaner zu der Erkenntnis gebracht werden, daß es gar nicht lo leicht ist, einen englischen Prosaiker wirklich zu verstehen und in gutes Deutsch zu übersetzen, und daß die Schwierigkeiten sich häufen, je näher wir der Gegenwart kommen. — Ob auch Hamiltons '*English Newspaper Reader*' (Freytag 1908) in den Händen der Primaner seinen Zweck erfüllen wird? E. Hausknecht empfiehlt den Neuphilologen, das an sich vortreffliche Buch vor einer Reise nach England durchzuarbeiten,

und sagt damit schon, nach welcher Richtung hin seine Belehrungen gehen. Die Zeitungsaufsätze (z. B. *Shall there be a Channel Tunnel? — Growth of the Empire — Organisation of the Fleet — University Education — Sunday Sun*) sind sehr geschickt ausgewählt und schildern alle Seiten des öffentlichen Lebens; sie werden ergänzt durch erläuternde Vorbemerkungen, einen 77 Seiten füllenden Kommentar und eine Liste der zahlreichen Abkürzungen, die uns in England überall begegnen. Auch das Studium der Anzeigen ist in sprachlicher und sachlicher Beziehung belehrend, so daß das Buch jedenfalls der Realprima in der Schülerbibliothek in mehreren Exemplaren zur Verfügung stehen sollte. (Ungenauigkeiten in den Erklärungen, die hier nicht aufgezählt werden können, müssen noch beseitigt werden.)

Hamiltons Reader ist also zum Teil ein wirkliches Realienbuch, wie es Borbein in seinem bekannten Aufsatz (im Päd. Arch. 1904) neben der literarischen Chrestomathie verlangt. Aber im allgemeinen scheint das Verlangen nach Realienbüchern verstummt zu sein, ebenso wie die Einzelausgaben aus dem Gebiete der Naturwissenschaften und der Technik sich nicht vermehrt haben. Man vermißt doch bei der Darstellung der objektiven Wissenschaften meist diejenige sprachliche Form, die ein Buch in die Reihe der Schulschriftsteller erheben darf und die nur da zur reichen Entfaltung kommt, wo das Ringen des Volkes um ideale Güter, wo die Regungen des geistigen Lebens, also künstlerisches Empfinden, Gefühlsverhältnisse zu Dingen, Menschen und Gott, sittliche Urteile und philosophisches Denken dargestellt werden. Damit steht auch eine Verfügung des Rheinischen Provinzial-Schulkollegiums vom 31. Januar 1906 in Einklang: „Dagegen verdienen auf der I der Realanstalten die Schriftsteller den Vorzug, die Stoff zu geistiger Schulung und philosophischem Denken bieten". Und deswegen wird neben Herrig-Foerster auch das Sammelwerk Saengers „*English Humanists*" (Weidmann) zur Anschaffung für die Schülerbibliothek und Überlassung an die Schüler in den Unterrichtsstunden empfohlen. Mit Saengers Sammlung begann wohl die erneute Bewegung, die französischen und englischen Philosophen für die Klassenlektüre heranzuziehen und zu erklären, die dann besonders in Ruska und seinen Mitarbeitern ihre Vertreter fand. Saenger bietet uns Aufsätze von Stuart Mill, Carlyle, Emerson und Ruskin. Daß der Primaner diese Männer — '*great interpreters of life*' — kennen und ehren lernen muß, wird nicht mehr bestritten. Daß die exakte deutsche Übersetzung und Erklärung für den Durchschnitt der Schüler und Lehrer der geradeste und sicherste Weg ist zum Erfassen ihrer tief angelegten Werke, sieht man bei aller Bewunderung der Bemühungen und großen Erfolge besonders begabter Lehrer mehr und mehr ein. Daß aber nicht jeder von uns befähigt ist — oder veranlagt —, auch rein philosophische Werke mit den Primanern so zu lesen, daß die Schüler auch wirklichen Gewinn für Schule und Leben mitnehmen, sollte man offen eingestehen (und diesmal nicht den Vergleich mit den Philosophen des Altertums zur Erhärtung der Forderung philosophischer Lektüre heranziehen). Deswegen möchte ich hier — wie es Saenger tut — zwischen Humanisten und Philosophen eine Scheidung machen.

Schon 1897 hat kein Geringerer als F. Paulsen das Begleitwort zu Wehrmanns Bearbeitung von Stuart Mills 'On Liberty' geschrieben. So gewiß diese „klassische Einführung in das, was man die soziale Frage nennt" von tiefer Wir-

kung sein kann, so zweifelhaft muß es erscheinen, ob die ebenfalls bei Weidmann erschienene Ausgabe „*On Education*" in die Schule gehört. Und auch mit der dringenden Empfehlung der Ruskaschen Bändchen wird man vorsichtiger werden, wenn erst mehr wirkliche Erfahrung gesammelt sein wird. Ich darf wohl der Kürze wegen auf die gründlichen kritischen Ausführungen meines Freundes Bohnhardt im Dezemberheft des achten Jahrganges dieser Monatschrift (Zur französischen Lektüre, 677 ff.) verweisen, der besonders G. Buddes allzu ideale Forderung, daß durch seine philosophischen (französischen und englischen) Lesebücher die Philosophie geradezu Lehrfach der Oberrealschule werden solle, zurückweist. Auch Münch äußert sich in der dritten Auflage der französischen Didaktik (S. 116) im Sinne Bohnhardts: „Nach den früheren Versuchen mit diesem Gebiet zu urteilen, kann es leicht dazu kommen, daß man dabei weder in die Philosophie noch in das Französische wirklich eindringt. Die Gefahr eines sehr verlangsamten Fortgangs und des Aus-dem-Auge-verlierens der praktischen Aufgabe wird nur ein nach beiden Seiten trefflich gebildeter Lehrer mit einer gut befähigten und entwickelten Schülerschaft überwinden. Nach gewissen Anzeichen dürfte die Anforderung philososophischen Verständnisses wenigstens teilweise viel zu leicht genommen werden." Für das Englische mag die Gefahr nicht so groß sein; aber ohne ein Zurückdrängen der klassischen Meisterwerke scheint mir die philosophische Literatur keinen Platz finden zu können.

Von dem englischen Teil des Ruskaschen Unternehmens (bei Winter) liegen mir fünf Ausgaben vor: John Locke, *An Essay concerning Human Understanding*, — Shaftesbury, *Virtue and Merit*, — Hume, *Essays and Treatises on several Subjects* (Budde), — Spencer, *First Principles of synthetic Philosophy*, — Adam Smith, *System of Political Economy* (mit einer ausführlichen volkswirtschaftlichen Einleitung). Bekanntlich gehörte von allen fünf Philosophen nur Spencer dem 19. Jahrhundert an; Adam Smith starb 1790, Shaftesbury 1713 und Locke 1704. Die wirklich moderne Sprache der Engländer setzt aber erst um 1790 ein, so daß man sich doch fragen muß, ob es tunlich ist, in O I, wo doch unbedingt auch noch ein Shakespearesches Drama im Vordergrund der Aufgaben stehen soll, obendrein den teilweise veralteten (lateinischen) Stil eines Locke, Hume und Shaftesbury ein Semester lang mit Mühe und unsicherem Ergebnis zu traktieren. Und wenn es wirklich eine Pflicht der Gegenwart ist, sich wieder mit Shaftesbury zu beschäftigen, ist dann die Prima der Oberrealschule wirklich der Ort, um dem Rufe „Mehr Shaftesbury!" den rechten Widerhall zu verleihen? Das Werk Adam Smiths aber eignet sich nur für höhere Handelsschulen und zum Privatstudium der Neuphilologen, so daß von den vorhandenen Ausgaben nur noch Spencers Principles übrig blieben. Da er in der Tat das geistige Leben der denkenden Jugend in England beherrscht, wird man hoffentlich auch bei uns bald über die Erfolge berichten können, die man bei der Lektüre des Buches zu verzeichnen gehabt hat, die übrigens wahrscheinlich da am erfreulichsten sein werden, wo man das Buch einem Primaner oder einer Gruppe befähigter Schüler zu selbständiger Weiterbildung und freiwilliger Sonderarbeit in die Hand gegeben hat.

Wichtiger als die rein philosophischen Schriftwerke erscheinen die für die Schule geeigneten Werke der Humanisten. Carlyle, Ruskin, Emerson, Arnold

— sind Namen, nach denen es uns im modernen humanistischen Unterricht verlangt, und denen sich dann wieder die Historiker anschließen, unter welchen Macaulay, Froude, Seley, Green, Lecky an erster Stelle stehen.

Um die Schüler in die Gedankenwelt Ruskins einzuführen, hat Aaronstein (bei Velhagen) *Readings from Ruskin* herausgegeben und mit einer klaren Einleitung und guten Lebensbeschreibung versehen. Fragen der künstlerischen Reform, der Gegensatz zwischen Kunstgewerbe und moderner Fabrikation, grundlegende Gedanken über die volkswirtschaftliche Bedeutung der Kunst und die Volkswirtschaft überhaupt, über die Entwicklung der Landschaftsmalerei und prächtige Schilderungen eigener Eindrücke sind hier vereinigt, und die Abschnitte sind so ausgewählt, daß die Eigenart des Klassikers, seine bald logisch beweisende, bald leidenschaftlich erregte Schreibweise deutlich hervortritt. In den Anmerkungen finden sich zahlreiche Hinweise auf stilistische Eigenart und Schönheiten, besonders wenn diese durch die Bibel beeinflußt sind. — In einem anderen Bändchen (gleichfalls bei Velhagen) „Ausgewählte Essays hervorragender englischer Schriftsteller der Neuzeit" hat derselbe Herausgeber aus Ruskins „*Seven Lamps*" den ersten Teil des Kapitels über die Fackel des Gedächtnisses der Schule zugänglich gemacht. Dasselbe Bändchen enthält eine der glänzendsten Leistungen Mathew Arnolds, „*Function of Criticism in the Present Time*" und von Carlyle den Abschnitt „*The Hero as Poet*" (Shakespeare) und gibt damit auch Anlaß zu stilistischen Betrachtungen, wie sie der Oberstufe angemessen sind. Denn Arnolds klare und scharfe Schreibweise steht in ausgeprägtem Gegensatz zu Carlyles schwungvoller Beredsamkeit und zu Ruskins reiner und strahlender Farbengebung. Arnold zeigt uns die englische Sprache der Gegenwart in reinster und harmonischer Form. Wären nur diese drei Essays zusammen herausgegeben, so wäre die Sammlung schon ein willkommenes Lektürebuch; sie enthält aber noch Macaulay's *Oliver Goldsmith*, Lamb's *Superannuated Man* und Addison's *Vision of Mirza* (1711), womit Gelegenheit geboten ist, auch die sprachliche Betrachtung auf eine ältere Stilperiode auszudehnen.

Thomas Carlyle ist erst in den letzten Jahren mehrfach für Schulzwecke bearbeitet worden, weil man lange fürchtete, seine Sprache sei von unheilvollem Einfluß. Aber Beckmann hat schon durch seine Ausgabe (bei Weidmann) den Nachweis geliefert, daß Carlyle*) nicht länger der deutschen Schule vorenthalten werden durfte. Was man gegen seinen Stil vorgebracht hat, ist nicht haltbar, „und schließlich kann bei der Lektüre Carlyles der neusprachliche Kollege mit gleicher Leichtigkeit das klassische Englisch seiner Schüler retten, wie der Altsprachler das klassische Latein seiner Schüler bei der Lektüre des Sallust und Livius." Sodann hat A. Lindenstead (bei Velhagen) *'On Heroes, Hero-Worship, and the Heroic in History'* herausgegeben, mit englischer Vorrede und

*) Carlyle ist im 'English Scholar' von E. Hausknecht treffend charakterisiert: The most remarkable prose writer of the 19 th century and for a long time the acknowledged head of English letters, like Socrates a moral teacher; . . . more than a great writer; above all he has been a spiritual force, quickening and invigorating the moral and religious life in England. It was . . . as a poet of duty that he exercised so potent an influence. (Vgl. auch das Urteil Goethes in seinen Gesprächen mit Eckermann 1827.)

englischen Anmerkungen; auch eine Reihe der *'Eccentricities of expression'* fehlt nicht. Die sachlichen Anmerkungen sind zwar sehr ausführlich, führen aber doch zu weit, wenn z. B. beim Vorkommen englischer Dichternamen seitenlange Biographien für notwendig erachtet werden. Dasselbe Werk erscheint (bei Freytag) von Hamilton erklärt; aber der Herausgeber hat nur die beiden Teile *'H. as Poet'* und *'H. as King'* berücksichtigt, weil diese den besten Stil aufweisen, bzw. dem deutschen Leser die wenigsten Schwierigkeiten bieten und auch inhaltlich für die Schule am passendsten sind. In der Lebensbeschreibung sind auch die Schattenseiten des Carlyleschen Systems und seines Charakters offen dargelegt und in den Anmerkungen ungebräuchliche und seltene Ausdrücke und Wörter kurz und bündig durch die jetzt üblichen und geläufigen ersetzt. (Z. B. *doubt, here I have no doubt — elsewhither Carlylean; not elsewhither = nowhere else — visuality = sight — the dangerous true = d. truth; C. often uses an adjective in place of a noun.*) Selbstverständlich wird auch beim Gebrauch dieser trefflichen Angabe die recht schwere Übersetzung in das Deutsche nicht vernachlässigt werden dürfen. — Ruskin und Carlyle kehren auch in anderen Sammlungen wieder. Bei Velhagen hat z. B. Haastert drei Bändchen *„Englische Prosaschriftsteller aus dem XVII., XVIII. und XIX. Jahrhundert"* zusammengestellt, die natürlich nicht alle in der Klasse gelesen werden können, aber reiche Wahl bieten, wenn die eigentliche Schriftstellerlektüre eine Abwechslung wünschenswert macht. Allerdings war es nicht gerade praktisch, Carlyle mit einem Abschnitt aus seiner Geschichte Friedrichs des Großen zu Wort kommen zu lassen, ebenso wie auch Macaulays Darstellung der Taten des Preußenkönigs jetzt nicht mehr gelesen werden sollte. Der Abschnitt aus Ruskins *'Lectures on Art'* (ebenfalls im III. Bändchen) ist dagegen sehr geeignet für die Prima und gibt Anlaß zu interessanten Ausblicken auf andere Gebiete des geistigen Lebens. Im übrigen enthalten die Haastertschen Bändchen bedeutsame Stücke (immer geschlossene Einheiten) der größten Prosaiker von Bacon bis 1900. Nur für die Oberstufe kommen auch die *fünf Reden Macaulays* über Parlamentsreform in Betracht, die Thiergen (bei Weidmann 1906) herausgegeben hat, eine wertvolle, durch George Fiedlers Mitarbeit noch vertiefte Ausgabe mit vorzüglichem Kommentar. Allerdings fürchtet Reichel (N. Spr. XVI, 379), daß trotz der Klarheit des Ausdrucks und der hinreißenden Beredsamkeit fünf Reden über denselben Gegenstand ermüdend wirken werden. Aber wer denkt denn daran, den Primanern die Durcharbeitung der ganzen Reihe zuzumuten.?

Der Name Macaulay leitet über zu den historischen Lesestoffen. In letzter Zeit scheint sich gegen Macaulay selbst eine kritische Richtung Geltung zu verschaffen. Stilistische Eigenheiten erregen Anstoß, ebenso ein übertriebener Nationalismus, den wir bei anderen „Jingos" für ausschlaggebend halten, um sie der deutschen Schule fernzuhalten. E. Hausknecht erinnert sich (Rethwisch 1908) abfälliger Beurteilungen des Macaulayschen Stils aus dem Munde eines hochgebildeten Engländers und führt auch eine Stelle aus der englischen Schul-Literaturgeschichte von Meiklejohn (1904) an, in der des großen Historikers Vorliebe für scharfe Gegensätze, seine allzu reichlichen und aufdringlichen bildlichen Ausdrücke, der starre und etwas eintönige Rhythmus seiner Sätze, der Mangel an Fluß und wirklichem Zauber der Rede, die Neigung zum Bau kurzer, abgebrochener Sätze,

die sich in ganzen Reihen folgen, und eine allzu äußerliche Regelmäßigkeit des Periodenbaus getadelt werden. Ich muß gestehen, daß ich mir diese kritischen Bemerkungen mit großer Freude angeeignet habe, da sie mir im Unterricht die Hinweise auf die stilistischen Eigentümlichkeiten Macaulays erleichtert und belebt haben. Die Zahl der neuen Macaulay-Ausgaben ist groß. Passende '*Selections*' finden wir in der Klapperichschen Ausgabe (bei Flemming) und von Sturmfels (bei Freytag). '*Warren Hastings*' ist mit guter Einleitung, einem zweckentsprechenden Kommentar und sogar mit einem einwandfreien Sonderwörterbuch von Köhler (bei Perthes) herausgegeben und von Paetsch (bei Velhagen) gleichfalls empfehlenswert bearbeitet. Unter dem Titel '*The English Revolution*' hat Greef eine Auswahl aus der *History* getroffen (bei Freytag), während die letzten Kämpfe, die das Haus Stuart um den englischen Thron geführt hat, von Otto unter dem Titel '*William of Orange*' veröffentlicht sind.

Einen Gegensatz zu Macaulay bildet Sir John Seeley, dessen '*Expansion of England*' mehrfach bearbeitet ist: (bei Velhagen) von Sturmfels und Lindenstead, (bei Freytag) von Köcher und (bei Roßberg) von Kreuser, letztere als Reformausgabe wegen sprachlicher Unebenheiten mißglückt. Sodann hat Fahrenberg (bei Weidmann) aus einem Auszug des Autors ('*Our Colonial Expansion*') und einem zweiten Werk ('*The Growth of British Policy*') diejenigen Kapitel herausgegeben, die sich auf englische Politik beziehen. Die Ausgabe eignet sich zum Gebrauch in der Schule besonders wegen der Einteilung des Ganzen in kurze Kapitel und wegen der Inhaltsangaben am Rande, die Übersicht und Herstellung des Gedankenzusammenhanges erleichtern. Aber für einen einzigen Schulabschnitt ist die Ausgabe zu umfangreich (vgl. Reichel, N. Spr. XVI, 378).

Neben Seeley führt auch Kirkmans '*The Growth of Greater Britain*' die Primaner in die Entwicklung der englischen Seemacht, des Kolonialreichs und in dessen Beziehungen zum Mutterlande gründlich ein. Klapperichs Ausgabe ist eine der besten der Flemmingschen Sammlung, auch für die Gymnasialprima vorzüglich geeignet. — Schon bei den allgemeinen Bemerkungen über die Reformausgaben wurde Schürmeyers Bearbeitung von Ferrars '*The Greater Britain*' (bei Velhagen) erwähnt. In dieser deutschen Ausgabe wird das Bändchen bald ein bevorzugter Lesestoff der Realprima (auch als Privatlektüre) werden. (Auf die guten sachlichen Anmerkungen, z. B. über indische Religionen, sei besonders verwiesen.) — Seeleys Cambridger Vorlesungen sind das politische Glaubensbekenntnis der einsichtigen modernen Engländer geworden. Seine Gedanken in volkstümliche Form gegossen und noch weiter ausgeführt zu haben, ist das Verdienst des Historikers Anthony Froude, dessen Reisebeschreibung '*Oceana*' (1886) als ein Meisterwerk klassischer Form und reichen Inhaltes sich zu Lektüre gleichfalls eignet, am besten wohl in O II. Die Ausgabe bzw. Auswahl von Köcher (bei Freytag) führt den Leser nach dem Kap, nach Australien und Neu-Seeland. Auch Hausknecht rühmt bei Rethwisch die vornehme Sprache der anziehenden Schilderungen, die von kulturhistorischen und politischen Betrachtungen voller Patriotismus ohne widerlichen Jingoton durchwoben sind.

In die älteste englische Geschichte (827—1272) sollen die von Lindenstead (bei Renger) herausgegebenen '*Heroes of English History*' einführen. Doch

liegen die meisten der geschilderten Persönlichkeiten unseren Schülern zu fern, weswegen auch A. Schmidts Ausgabe von Gardiners '*England in former times*' zurückzuweisen sein dürfte. (Auch Gardiners '*Modern English History*' scheint mir wenig geeignet, das Interesse unserer Sekundaner zu gewinnen.) Dagegen liegt für U II ein anregender und gediegener Lesestoff vor in der von F. Meyer (bei Renger) veröffentlichten Ausgabe von Freemans '*Short History of the Norman Conquest*' (aus der gekürzten englischen Ausgabe des Verfassers). — Daß man englische Geschichtsleitfäden immer wieder als Lesestoff verwendet, ist zu bedauern, und trotz der Empfehlung amtlicher Kanonverzeichnisse wäre es meines Erachtens kein Schaden, wenn Chambers' '*History*' endlich aus der Klassenlektüre verschwände. Höchstens in der von Budde (bei Velhagen) besorgten Ausgabe ist dieses Geschichtsbuch erträglich, weil hier diejenigen Abschnitte herausgehoben sind, in denen England zur kontinentalen Geschichte in Beziehung tritt, und weil hier wenigstens weitere Kürzungen vermieden worden sind. Aber besser eignet sich als geschichtliche Anfangslektüre eine Sammlung von elf Biographien, '*E. H. in Biographies*', die Köhler (bei Weidmann) veranstaltet und durch eine Übersicht über die englische Geschichte in Zusammenhang gebracht hat (auch als Privatlektüre auf höherer Stufe zu gebrauchen), oder das in ganz einfacher Sprache abgefaßte Bändchen '*Heroes of Britain*' (Klapperich-Flemming). Für die Oberstufe wiederum sind zwei Gardiner-Ausgaben berechnet, gegen die aber sachliche Bedenken geltend gemacht werden können, da die religiösen Verhältnisse und Parteistreitigkeiten der behandelten Periode allzu eingehend dargestellt sind: '*Cromwell and William III.*', ed. Schoppe (bei Weidmann) und '*Oliver Cromwell*', ed. Greef (bei Freytag). Dagegen erhalten die Primaner einen klaren Einblick in die neuere und neueste englische Geschichte durch eine Sammlung von zehn politischen Reden (u. a. W. Pitt '*On Slave Trade*' und Chamberlain '*On Home Rule*') mit englischen Anmerkungen und einer guten Darstellung des Parlaments und seiner Tätigkeit aus englischen Quellen, durch die der unermüdliche Klapperich die Flemmingschen Ausgaben bereichert hat. Und nachdrücklich muß die Lektüre Leckys empfohlen werden. Seine englische Geschichte ist '*not a history in the strict chronological form, but rather a philosophical study of events and their causes, relieved by an admirable series of finished historical portraits*', aus deren 21. Kapitel Hoffmann (bei Freytag) das '*English Manners and conditions*' überschriebene Bändchen gemacht hat.

Neben der Volkskunde ist auch die Landeskunde — und sei es auch nur in der Privatlektüre — zu berücksichtigen. Eine wirkliche Einführung in diese ist Frazers '*England*', ed. Badke (bei Weidmann), ein sehr lehrreiches Buch, aber doch mehr für Studierende als für Schüler geeignet. — Als eine Art Bürgerkunde hat Hallbauer (bei Velhagen) Escotts '*England; its Polity, People, and Pursuits*' kommentiert und durch Benutzung der Fortsetzung dieses Buches ('*Social Transformations*') auch die jüngsten Veränderungen in der englischen Verwaltung berücksichtigt. Als Beitrag zur englischen Landeskunde sollen auch Klapperichs A- und B-Ausgaben '*Round about England*' gelten. Aber viel anregender und in der Auswahl verständlicher führt uns in die wirklich bedeutsamen Gegenden und Orte des Inselreichs die sorgsam gearbeitete, mit hübschen Bildern und Karten

geschmückte Hoffmannsche Ausgabe von Howett, *'Visits to Remarkable Places'*. Und wer seinen Schülern eine englisch geschriebene Geographie des Inselreiches als häusliche Lektüre oder zur gelegentlichen Benutzung in der Klasse in die Hand geben will, wird jetzt in erster Linie W. Rickens *'Geography of the British Isles'* (bei Oldenbourg) auswählen. Das mit hübschen Landschaftsbildern geschmückte Büchlein, das auch die großen Handelswege aufzählt, kann sehr wohl schon in den mittleren Klassen benutzt werden.

Landes- und Volkskunde darf der englische Unterricht nicht nur aus eigens dazu gebotenen Lektürestoffen übermitteln. Die Einführung in diese Gebiete wird den ganzen Unterricht durchziehen müssen, und nicht zum wenigsten wird auch die Erzählungsliteratur unter diesem Gesichtspunkte ausgewählt und behandelt. Aber vor der Fülle des für die Schule zurechtgestutzten unterhaltenden Lesestoffes muß der Berichterstatter die Waffen strecken. Was alles an *Tales, Stories, Sketches, Lives* einzeln und in *Collections* herausgegeben worden ist, läßt sich nicht mehr übersehen. Deswegen ist es erfreulich, daß — allen Neuerscheinungen zum Trotz — den Klassikern der Erzählung Teilnahme und Aufmerksamkeit durch gute Neuausgaben bewahrt bleiben. Dahin gehören: die vorzügliche Ausgabe des *Christmas Carol* von Thiergen und Stoughton (bei Velhagen), Dickens' *'Tale of two Cities'*, 2 Ausg. (bei Velhagen) von Herrmann, *'David Copperfield's School days'* (bei Renger) von Bahrs und *'David Copperfield's Boyhood'* (bei Flemming) von Klapperich. Von George Eliot, der Begründerin des psychologischen Romans, hat Hildebrandt (bei Freytag) eine Ausgabe des *'Silas Marner'* veranstaltet, die geeignet ist, in die Eigenart der Schriftstellerin einzuführen. Schon die Sprache weist das Werk nur der Oberstufe zu. — Wenngleich Lytton Bulwer im allgemeinen dem modernen Geschmack fern liegt — vor mehr als einem halben Jahrhundert verschlang man seine endlosen Romane auch in Deutschland —, so wird man doch gern F. Meyers Ausgabe des *'Harold'* als berechtigte Schulausgabe anerkennen, zumal die Kommentierung der außerordentlich packenden Schilderungen einwandfrei ist. Ebenfalls (bei Renger) gab F. Meyer *'The Last of the Barons'* heraus, ein Bild des ausgehenden Mittelalters in England, die Schilderung von Warwick's (*Kingsmaker's*) Fall, wobei zugleich der Niedergang des Feudalwesens, das Emporkommen des bürgerlichen Mittelstandes in den Städten und die Erstarkung der monarchischen Gewalt dargestellt werden. — Marryats *'Settlers in Canada'*, jetzt herausgegeben von Steinmüller (bei Freytag), werden als charakteristisches Bild englischen Volkstums noch auf lange Zeit eine gute Lektüre für die Mittelstufe bleiben, und die *'Selections'* aus Thackeray, die Ackermann (bei Freytag) getroffen hat, werden in den Oberklassen Beachtung finden müssen, ebenso wie Ellingers neue Auslese aus *'Vanity Fair'* (bei Freytag) mit dem großen historischen Hintergrunde als willkommener Beitrag zur englischen Kulturgeschichte in klassisch-schöner Sprache zu bezeichnen ist (*'Three English Families at the Beginning of the 19 th century'*). Von den Jugenderzählungen sei nur Reads *'The fifth Form at St. Dominik's'*, (bei Velhagen) von Stumpf herausgegeben, genannt, da sie die englische Schulerziehung würdigen lehrt und dabei den Fehler vermeidet, auf Schritt und Tritt den Leser mit moralischen Betrachtungen zu langweilen. Die Diester-

wegschen Reformausgaben bringen im ersten Bändchen '*Stories for Beginners*', die sprachlich und inhaltlich für Tertianer sehr geeignet sind. Gleichfalls für Anfänger berechnet sind fünf Erzählungen, die Mühe (im gleichen Verlag) aus der englischen Literatur vor Shakespeare ausgewählt hat: eigentlich für junge englische Leser zurechtgemachte, aber auch uns außerordentlich ansprechende Bearbeitungen der Beowulfsage, der Sage von Havelok dem Dänen, vom Hahn und Fuchs und das Märchen '*A Woman's Wish*'. Sie gehören zum mindesten in die Schülerbibliothek der Realanstalten. Ich kann nicht umhin, auch noch Websters '*The Island Realm*' in der Reformausgabe (bei Velhagen) als Privatlektüre zu empfehlen, da es sich als passendes Buch zur Einführung in englisches Leben darbietet und auch spannend und flott geschrieben ist, und muß auch Jan Maclarens Buch '*Young Barbarians*', eine von Knobbe (bei Weidmann) herausgegebene Erzählung aus dem schottischen Schülerleben, sodann noch '*Tom Brown's Schooldays*', ed. Heim (bei Freytag), und Farrars '*St. Winnefreds*' in der Ausgabe von Ackermann als edle Jugendlektüre wenigstens anführen. Im übrigen muß auf die Spezialkataloge der bekannten Verlagsanstalten verwiesen werden. Nur sei auch an dieser Stelle wiederholt, daß Jeromes '*Diary of a Pilgrimage*' auch in einem Passionsspiel-Jahr nicht in die Schule gehört.

Poetische Lektüre. Einige Anstalten haben eine besondere Auswahl von Gedichten für ihren Hausgebrauch getroffen und geben den Schülern nur diese in die Hand. Mag solche Auswahl an sich anregend und vorbildlich sein, wie die „*Sechzig Perlen englischer Poesie*", die W. Ricken-Hagen Ostern 1906 dem Jahresbericht seiner Oberrealschule beigegeben hat, so muß man doch dem Gebrauch der größeren Gedichtsammlungen den Vorzug geben. Die Sammlung Rickens soll nun zugleich ein großzügiges Bild von der Entwicklung der poetischen Literatur Englands geben. Aber auch dieses Bild läßt sich doch besser aus einer der vorzüglichen größeren Sammlungen — und natürlich aus Herrig-Foerster (s. o.) — herausarbeiten, die jedem Lehrer bzw. jeder Anstalt für die jeweilige Schülergeneration freie Wahl lassen. Auch an dieser Stelle sei auf den Abschnitt '*English Poetry*' in Hausknechts neuem '*English Scholar*' verwiesen. Von der längst gewürdigten Gedichtsammlung von Gropp und Hausknecht liegt die 16. Auflage vor, die eine bedeutende Verjüngung des Buches bedeutet. Denn die jüngsten Dichter sind — soweit sie für die erziehlichen Zwecke der Schule, die in erster Linie für die Auswahl ausschlaggebend sein sollen, geeignet erscheinen — jetzt reich vertreten, wofür allerdings manche ältere Perle englischer Dichtung leider aus der schönen Sammlung verschwinden mußte. Dobson, Newbolt, Watson, Stephenson und besonders Matthew Arnold, Swinburne und die Rosettis sind mit ihren besten Gaben zu Worte gekommen, wohingegen sich die Herausgeber auch dieses Mal weigern, R. Kipling zu berücksichtigen. Ein ähnliches Werk ist Aronstein, *Selections from English Poetry* (Velhagen); ein Ergänzungsband mit Kommentar, Wörterbuch und einem Abriß der Metrik wird gesondert abgegeben. Die Auswahl ist so glücklich getroffen, daß meist auch der Werdegang der großen Dichter an der Hand der mitgeteilten Proben beleuchtet werden kann. Der Herausgeber bietet auch drei altenglische Balladen und Proben aus Marlowe, Ben Jonson und John Dryden. Amerikanische Dichter, die in ihren Werken eigenartiges ame-

rikanisches Leben und Denken offenbaren, sind reichlich vertreten. Da die Sammlung die Schüler durch alle Klassen begleiten soll, fehlen auch nicht einfache Fabeln und Kinderlieder. — Eine (bei Oldenbourg 1908 erschienene) „*Auswahl von englischen Gedichten*" hat Steinmüller in zwei Abteilungen geordnet: kurze und leichte, nach seiner Meinung alle zum Auswendiglernen geeignete, und dann schwierigere Dichtungen, unter denen solche von Byron den größten Raum einnehmen. Die oben genannten hervorragendsten modernen Dichter sind in dieser Sammlung noch nicht vertreten. Dafür sind die Anmerkungen um so reichlicher. Aber ist es notwendig, z. B. bei dem bekannten Liede '*My heart's in the Highlands*' einen Grundgedanken anzugeben oder anzumerken, daß '*Our Home is the Ocean*' ein Matrosenlied ist oder daß in '*battle and breeze*' Alliteration vorliegt? — Von der '*English Poetry*' von J. Bube (bei Langenscheidt) interessiert wohl die höhere Knabenschule nur der 3. Teil, der aber, nach Zeitaltern geordnet, allen neueren Forderungen genügen dürfte, soweit es überhaupt auf diesem weiten Gebiete möglich ist, die vielerlei und oft sich widersprechenden Ansprüche zu befriedigen. Weil dies in der Tat sehr schwer ist, kann ich mich auch der Kritik Hausknechts (Rethwisch XX, 118) an der Auswahl aus den großen englischen *Dichtern des XIX. Jahrhunderts*, die Ackermann in der Hubert-Mannschen Reformbibliothek veranstaltet hat, dieses Mal nicht anschließen, sehe aber auch davon ab, verschiedene andere kleine Gedicht- oder gar Liedersammlungen, so ansprechend sie sein mögen, hier anzuzeigen.

Wer nun Anlaß hat, auch in der Schule einmal den einen oder anderen der großen Dichter ausführlicher zu behandeln, als es an der Hand der Gedichtsammlungen möglich ist, findet (bei Flemming) zwei gediegene Sammelbändchen Klapperichs vor: *Selections from Scott* (besonders *Lady of the Lake*) und *Sel. from Byron* (besonders *Childe Harold*). Scotts '*Lady of the Lake*' ist auch von Wasserzieher und A. Groß (bei Freytag) herausgegeben, aber die Ausgabe enthält in den Anmerkungen zuviel gelehrtes Beiwerk, besonders Etymologien, die zum inneren Verständnis der Dichtung gar nichts beitragen und von denen wir uns in der Schule doch nicht aufhalten lassen dürfen. Aus demselben Verlage ist eine vorzügliche *Byron*-Ausgabe von Herrmann zu erwähnen, reich kommentiert (besonders sachlich) und mit vortefflicher Einleitung, die auch den Fachgenossen zum eigenen Gebrauch empfohlen werden kann, ebenso wie Uhlemeyers Ausgabe des '*Cain*' (Nürnberg 1907), der ja kaum in der Schule gelesen werden dürfte. Überhaupt wird die Gelegenheit zur Lektüre der großen Versdichtungen sich recht selten einstellen, und wenn etwa Shakespeare oder der eine oder andere der großen Prosaiker — oder gar die notwendige Übung für die eigentliche Spracherlernung — über ihr zu kurz kommen sollte, wäre sie ein arger Mißgriff. Bei allem Reichtum an Lesestoffen, dessen wir uns gewiß freuen wollen, dürfen wir doch niemals vergessen, daß nur die ruhige Versenkung, ein wirkliches Einleben in einige wenige Schriftwerke zu derjenigen Bildung des Urteils und zu derjenigen sittlichen Wirkung führen werden, die uns den neusprachlichen Lektürenunterricht so wertvoll machen können.

Von Shakespeare erst recht läßt sich der englische Unterricht der Realanstalt nichts nehmen. Es steht sogar, seit die Shakespeare-Philologie in ein neues Stadium

getreten ist, eine neue Blütezeit der Shakespeare-Lektüre in Aussicht; denn die neuen Forschungsergebnisse, von denen hier nicht berichtet werden kann, finden schon einen Niederschlag in den neuesten Ausgaben, allerdings zunächst noch in dem Sinne, daß diese in ihren Kommentaren über das für die Schule Wünschenswerte hinausgehen. Das gilt in erster Linie von den vorzüglichen Neuausgaben der Weidmannschen Buchhandlung: *Macbeth, Hamlet, Julius Caesar* von Conrad, *Merchant of Venice* von Proescholdt, die Hausknecht in den Jahresberichten ausführlich bespricht. Wir erkennen, so sagt dieser, erst aus den Conradschen Ausgaben, die die neuen Aufklärungen voll ausnutzen, „die Prägnanz, Inhaltsfülle, Vieldeutigkeit seines Ausdrucks, das Stimmungsvolle seiner Beiwörter, die Leuchtkraft und den Gefühlsgehalt des Bildwerks, die von ihm ausgehende Neubeseelung absterbender und die Schöpfung neuer Sprachwerte, kurz, die staunenswerte Genialität, mit der er ein unermeßlich reiches Idiom handhabt". Für den Lehrer sind diese Ausgaben unentbehrlich. Rein sprachlich sind die Ausgaben Krügers (bei Freytag), von denen mir '*King Henry* IV. *I. Part*' vorliegt, erklärt, indem dieser gründliche Kenner des Englischen jede Schwierigkeit beseitigt, so daß nach der formalen Seite — aber nur nach dieser — volles Verständnis des Textes gewährleistet wird. Die Besprechungen der in England gedruckten Shakespearebände des Diesterwegschen Verlags, gehört in die neuphilologische Fachpresse. Eine gute Ausgabe für die Hand der Schüler ist Aaronsteins '*Richard II.*' (bei Freytag) und Kohlmanns '*Macbeth*' (mit guter Aussprachebezeichnung, aber nicht ganz leicht verständlicher Einleitung) und auch die Reformausgabe des '*Julius Caesar*' von Grosch (bei Flemming). Neben der Shakespeare-Lektüre ist Ransom, '*Studies on Shakespeare's Plots*' (bei Stolte) den Primanern zur häuslichen Lektüre zu empfehlen. Auch an Wershovens '*Shakespeare and the England of Shakespeare*' (bei Renger) sei erinnert. — Es ist bezeichnend für das englische Drama neben Shakespeare, daß nur zwei Schulausgaben anderer Bühnenstücke in den letzten Jahren herausgekommen sind: Bulwers '*Money*' (bei Freytag), zu dem wieder Krüger sehr zuverlässige sprachliche Erklärungen geschrieben hat, und (bei Perthes) eine vorzügliche Ausgabe von Sheridans '*School for Scandal*' von Hartmann. Aber wo sollen sie im Lektüreplan untergebracht werden? —

Kurz vor dem Abschluß dieser Übersicht*) (Juli 1910) versandte die Clarendon Press in Oxford die ersten Bändchen einer neuen Sammlung, die sich wahrscheinlich bald einer großen Beliebtheit bei den deutschen Neuphilologen erfreuen und auch in unseren Schulen Anklang finden wird: *Select English Classics, edited by A. T. Quiller-Couch.* Sir Arthur Quiller-Couch ist der Herausgeber des '*Oxford Book of Verse*', der allgemein als die beste (*most authoritative*) anerkannten Sammlung englischer Lyrik. Auf Veranlassung der Clarendon Press verfaßte er kurze Lebensabrisse der englischen Klassiker und wählte passende Stücke aus ihren Hauptwerken, die in dünnen Bändchen (meist zu 3 und 4 *d*) vereinigt jedermann

*) Die nordamerikanische Literatur, soweit sie gleichfalls schon eine Reihe neuer Schulausgaben veranlaßt hat, soll in einer besonderen kurzen Übersicht besprochen werden.

leicht zugänglich sind. In England ist das Unternehmen mit Begeisterung begrüßt worden und schon eine erste Durchsicht der vorzüglich ausgestatteten kleinen Bändchen (großer Druck) erweckt den Wunsch: Hätten wir doch auch für unsere Nationalliteratur ein ähnliches Unternehmen, und könnten wir doch von einer gleich begeisterten Aufnahme des Unternehmens berichten! Die *'Q'Classics'* bieten bis jetzt u. a. alte Balladen, Stücke aus Marlowe, Shakespearesche Sonette, Miltons kleinere Gedichte, die schönsten Partien aus Bunyan, Gedichte von Keats, Hood, Arnold, Prosastücke von Defoe, Boswell, Lamb und Hazlitt; und mag man zuerst die Einführungen und dann die ausgewählten Proben oder diese zuerst lesen, man kommt zu dem Ergebnis einer eingehenden Besprechung der Times: *They (the introductions) make the selections seem better, and they are bettered by the selections.* Auch diese billigen Bändchen werden sich vorzüglich verwenden lassen, wenn wir denjenigen Primanern über das Schulpensum hinaus Anregung geben wollen, deren Neigung und Begabung für die Beschäftigung mit fremder Literatur und Kultur wir erkennen. Und Anregungen zu geben über die notwendige Schularbeit hinaus ist doch unser aller Ideal. Daß auch der englische Unterricht geeignet ist, in erster Linie durch verständige Einrichtung der Klassenlektüre, dann aber auch durch Ausblicke und Hinweise auf jenseits des Schulbetriebs liegende Lesestoffe die ideale Auffassung des modernen Lebens zu stärken und das Feuer für ideale Begeisterung bei unserer heranreifenden Jugend zum Glühen zu bringen, hat vielleicht auch diese Übersicht über die neuen Schulausgaben wenigstens angedeutet.

Crefeld. Alfred Rohs.

Hilfsmittel zum Unterricht im Rechnen und in der Arithmetik. VII.

Hermann Schubert, Elementare Arithmetik und Algebra. (Sammlung Schubert Bd. I.) 2. Aufl. IV u. 230 S. Leipzig 1910. G. J. Göschensche Verlagsbuchhandlung. geb. 2,80 M.

Karl Schwering, Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik, für höhere Lehranstalten. Erster Lehrgang. 2. verbesserte Aufl. III u. 59 S. Freiburg i. Breisgau. 1910. Herdersche Verlagshandlung. 1 M. geb. 1,40 M.

Julius Hoch, 1000 eingekleidete Gleichungen. Eine Ergänzung der algebraischen Aufgabensammlungen für höhere Schulen usw. III u. 125 S. Essen 1910. G. D. Baedeker. — 2 M.

S. E. Gäbler, Aufgaben aus der allgemeinen Arithmetik und Algebra für Mittelschulen. IV. Heft. — 64 S. Zürich, Artistisches Institut Ad. Füßli. — 1,20 fr.

In breiter, aber sehr klarer und durchaus korrekter Darstellung gibt Schubert die Lehren der elementaren Arithmetik und Algebra, mit Einschluß der quadratischen Gleichungen und der Rechnungsarten dritter Stufe, aber mit Ausschluß der geometrischen Reihen, der Zinseszinsrechnung, der höheren arithmetischen Reihen, der Kombinatorik, des binomischen Lehrsatzes, der Wahrscheinlichkeitsrechnung, der Kettenbrüche, der diophantischen Gleichungen, der binomischen und der kubischen Gleichungen, die in dem 5. Bande der Sammlung, betitelt „Niedere

Analysis" behandelt werden. Der rühmlich bekannte Verfasser hat hier nicht zum ersten Male sich an diesen Gebieten versucht. Schon vor ca. 25 Jahren ist er schriftstellerisch auf ihnen tätig gewesen. Auch die neue Darstellung folgt den Grundsätzen der früheren, sie macht daher den modernen Bestrebungen nicht die geringsten Zugeständnisse. Aber die Reife der Arbeit wird jeden Leser ansprechen, auch wenn er mit seinen Überzeugungen auf anderer Seite steht. — Schwerings Darbietung erweist sich wie alles, was aus seiner Feder gekommen, als gediegene und eigenartige Leistung. Es ist zu bedauern, daß die reichen methodischen Anregungen, die er gegeben, dem Anschein nach nicht gar zu viele Früchte getragen haben. Ob die vorliegende Aufgabensammlung in der Hand vieler Schüler ist, könnte nach der langen Zeit, in der erst die 2te Auflage nötig geworden ist, bezweifelt werden. Dem Lehrer wird jedenfalls die Durcharbeitung neben dem Nutzen, den er für seinen Unterricht daraus entnehmen mag, auch einen unmittelbaren Genuß gewähren. — Hoch rühmt an seiner Sammlung, daß sie teilweise ganz neue Aufgaben, Aufgaben in anderer Form und mit anderen Zahlwerten als bisher üblich, vorführe, und daß sie das neuzeitliche praktische Leben gebührend berücksichtige. Das mag gern zugegeben werden, immerhin aber geht die Entwicklung der Methodik doch andere Wege. Die Behandlung eingekleideter Gleichungen, so wertvoll sie immer erscheinen mag, muß wichtigeren Forderungen gegenüber doch eine Einschränkung erfahren. — Das Gäblersche Heft bietet Aufgaben aus der Kombinationslehre, über den binomischen Lehrsatz mit positiven ganzen Exponenten, Wahrscheinlichkeitsrechnung, Lebens- und Rentenversicherung und Funktionenlehren, unter Berücksichtigung nur der elementaren und grundlegenden Begriffe und in dem Umfange, daß der Inhalt für die Prüfung Züricherischer Primarlehrer und für die eidgenössische Medizinalmaturität genügt.

Berichte über den mathematischen Unterricht in Österreich (veranlaßt durch die Internationale mathematische Unterrichtskommission). Heft 1: **F. Bergmann,** Der mathematische Unterricht an der Realschule. — **K. Kraus,** Der mathematische Unterricht an der Volks- und Bürgerschule. VI u. 81 S. 1,80 M. — Heft 2: **Th. Konrath,** Der mathematische Unterricht an den Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen. — **M. Dolinski,** Der mathematische und physikalische Unterricht an den höheren Handelsschulen. — **M. Adamicka,** Der mathematische Unterricht an der höheren Forstanstalt Reichstadt. II u. 51 S. 1,20 M. — Heft 3: **E. Dintzl,** Der mathematische Unterricht an den Gymnasien. VIII u. 77 S. 1,80 M. Wien 1910. Alfred Hölder.

J. Jacob, Arithmetik. Lernstoff der sechsten Klasse. 57 S. Wien 1910. Franz Deuticke. kart. 1,20 M.

A. Schülke, Aufgaben-Sammlung aus der reinen und angewandten Mathematik. II. Teil. Für die oberen Klassen höherer Schulen. 2. Aufl. X u. 186 S. Leipzig u. Berlin. B. G. Teubner. geb. 2,40 M.

Fr. Junker, Methodisch geordnete Aufgabensammlung zur Arithmetik und Algebra. Für Gymnasien, Realgymnasien,

Oberrealschulen und verwandte Lehranstalten. VIII u. 310 S. Stuttgart 1910. Eugen Ulmer. geb. 2,80 M.

O. Handel, Einführung in die Differential- und Integralrechnung. Mit Übungsaufgaben. Zum Gebrauch an höheren Lehranstalten. VI u. 116 S. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. kart. 2 M.

H. Lorenz, Einführung in die Elemente der höheren Mathematik und Mechanik. V u. 176 S. Berlin u. München 1910. R. Oldenbourg. geb. 2,40 M.

Die Berichte über den mathematischen Unterricht in Österreich entsprechen dem auch für das deutsche Reich begonnenen Unternehmen. Sie gewähren einen sehr lehrreichen Überblick über den Stand dieses Lehrfaches. Am ausführlichsten ist ja der Bericht über das Gymnasium. Er gibt Aufschluß sowohl in allgemeinen Fragen, über die äußere Stellung der Mathematik als Unterrichtsgegenstand, über die Lehrpläne von 1900 und 1909, über die gegenwärtigen Ziele des mathematischen Unterrichts, als auch über spezielle Fragen aus den einzelnen Gebieten, aus Arithmetik und Algebra, Geometrie, Analysis, angewandter Mathematik und Geschichte der Mathematik. An allen Stellen kommen die wichtigsten Streitfragen zur Darstellung und Besprechung, so daß sich dem Leser ein recht detailliertes Bild des Lehrbetriebes ergibt. Der Lehrplan der Realschulen ist sehr ausführlich dargestellt in dem diese Schulen behandelnden Bericht. Reichhaltige Angaben über die Literatur des Rechenunterrichts finden sich in dem Bericht über die Volks- und Bürgerschule. Alle Einzelberichte aber nehmen Bezug auf die Umwandlung der Stoffauswahl und der Methoden, die durch die Gedanken der Kleinschen Reform in Angriff genommen oder schon zur Ausführung gekommen sind. — Jakob behandelt in sparsamer Stoffauswahl, klar und in übersichtlicher Anordnung, unter Beigabe einer Sammlung ausgewählter Aufgaben die Gebiete des Logarithmenrechnens, der quadratischen Gleichungen, der Gleichungen höheren Grades mit einer und mehreren Unbekannten und des Differentialquotienten, sowie den Begriff des Integrals. Dieser letzte Abschnitt ist allerdings sehr kurz und bietet wenig mehr als die Erklärung des Begriffs. — Das Buch Junkers ist sehr reichhaltig. Es ist imstande, alle Ansprüche eines Lehrers zu befriedigen, der in formaler Bildung den Wert des mathematischen Unterrichts sieht. Daneben versucht es nicht ohne Geschick, den Anforderungen der neuen Methodik gerecht zu werden. Ein, allerdings auch recht kurzer, Schlußabschnitt ist der Einführung in die Infinitesimalrechnung gewidmet, der schon in den vorhergehenden Kapiteln durch Anwendung graphischer Darstellungen und Einführung des Funktionsbegriffs vorbereitet ist. Das Buch stellt sicherlich eine tüchtige Leistung vor. — Mit großer Freude wird man die zweite Auflage von Schülkes Aufgabensammlung begrüßen. Lange genug hat es gedauert, bis sie dem trefflichen Werk beschieden war. Es erscheint denn jetzt auch in ziemlich veränderter Gestalt. Viele elementare Übungen und Aufgaben sind fortgelassen, da sie dem ersten, hier, Jahrgang VI, S. 394, angezeigten Teil zugeführt wurden. Anderes, wie der Abschnitt über Fachwerkkonstruktionen, ist stark verkürzt worden. Hinzugekommen sind besondere, wenn auch kurze, Kapitel über Dif-

ferential- und Integralrechnung, mancherlei aus der neueren Geometrie und der darstellenden Geometrie. Alles knapp und in wohlerwogener Beschränkung, aber aus dem Unterricht erwachsen und für ihn wohl verwertbar. — Handel bietet eine leichtfaßliche, systematische, auf das Elementare sich beschränkende Darstellung der Differential- und Integralrechnung. — Lorenz' Arbeit zeichnet sich durch eine größere Zahl, meistens durchgerechneter, lehrreicher Beispiele aus. Die Stoffbegrenzung ist freilich so weitgehend, daß die Verwendung als Lehrbuch an höheren Unterrichtsanstalten trotz der Gediegenheit des Gebotenen kaum in Frage kommen kann.

Pankow. Max Nath.

b) Einzelbesprechungen:

Mittermaier, Wolfgang, Wie studiert man Rechtswissenschaft? (Violets Studienführer.) Stuttgart 1911. W. Violet. IV u. 176 S. gr. 8°. 2,50 M.

Mit großem Genuß wird der Jurist den gründlichen und vielseitige Anregung bietenden Ausführungen des Verfassers folgen, und wer von einem angehenden Jünger der Rechtswissenschaft um Rat für seinen Studiengang gebeten wird, wird sich seinerseits gern bei M. Rat holen. Ob das Buch aber dem Studierenden selbst mit Nutzen in die Hand gegeben werden kann, möchte ich doch bezweifeln. Es enthält doch manches (so z. B. das Kapitel 2: „Das Recht"), was für den Anfänger noch zu schwer ist, besonders wenn wir an den Abiturienten denken, der vor der Berufswahl steht. Manche Ausführungen des Verf. werden auch Widerspruch finden müssen, so wenn er der Bürgerkunde skeptisch gegenüber steht (S. 79). Ich halte es dagegen für durchaus notwendig, die Möglichkeit der Durchführung der Bürgerkunde zu betonen. Durch sie wird in Zukunft die Brücke von der Schule zur Universität für den Juristen geschlagen. Freilich, da bei der Bürgerkunde auf dem öffentlichen Rechte das Schwergewicht liegt, so wird die Anknüpfung nur dadurch möglich sein, daß beim Universitätsstudium das öffentliche Recht an den Anfang gestellt wird — eine m. E. unter heutigen Verhältnissen natürliche und gegebene Studienordnung, die aber Verf. S. 132 verwirft.

Posen. H. Edler v. Hoffmann.

1. **Aufgabe und Gestaltung der höheren Schulen.** Drei Vorträge von Hans Cornelius, Ernst Reisinger, Georg Kerschensteiner. München 1910. Süddeutsche Monatshefte. 65 S. 8°. 1 M.
2. **Cauer, Paul,** Wissenschaft und Schule in ihrem Verhältnis zum klassischen Altertum. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. 34 S. 8°. 0,60 M.

Die beiden mir zur Besprechung vorliegenden Bändchen enthalten Vorträge, die zufällig an demselben Tage gehalten worden sind, aber sie stehen auch in innerem Zusammenhange.

Im vorigen Jahre hatte Ostwald, der leidenschaftliche Wanderredner der Feinde des höheren Unterrichtswesens, wie es ist, überhaupt und des Gymnasiums insbesondere, auch in die Münchener Gesellschaft den Erisapfel geworfen. Seine

Vorträge gaben den Anstoß, daß daselbst zwischen einer Anzahl hervorragender Männer, die, wie das Vorwort sagt, mit einer einzigen Ausnahme durch ihren Beruf nicht unmittelbar mit den höheren Schulen in Fühlung stehen, ein Meinungsaustausch über Fragen der Mittelschulbildung stattfand. Der Grundstock gemeinsamer Anschauungen, der sich dabei ergab, wurde in einem Aufrufe in allgemeinen Umrissen gezeichnet, einer öffentlichen Versammlung in Form bestimmt gefaßter Leitsätze vorgelegt und durch drei Redner erläutert und begründet. Aufruf und Thesen leiten das Heft ein. Cornelius sprach über „Erziehungsziele". Zersplitterung durch das Chaos scheinbar gleichberechtigter Unterrichtsfächer und Aufnötigung unverstandenen Wissens sind nach ihm die Grundübel der gegenwärtigen höheren Schule. Da Natur und Geist die Quellen unserer Kulturgüter sind, so fordert er zwei Hauptgattungen von Mittelschulen: eine mit mathematisch-naturwissenschaftlichem Grundpfeiler und ergänzendem geisteswissenschaftlichem Unterricht, eine zweite, die das umgekehrte Verhältnis zeigt. Sodann soll an Stelle der Wissensschule die Arbeitsschule treten, d. h. die systematische Ordnung der Erkenntnisse soll nicht gedächtnismäßig überliefert, sondern vom Schüler selbst erarbeitet werden. Reisingers Thema war „Der sprachlich-historische Unterricht". Der Vortragende weist auf die Verdienste hin, die die von W. v. Humboldt und Thiersch gegründete Gelehrtenschule um die deutsche Kultur der vierziger bis siebziger Jahre des vorigen Jahrhunderts gehabt habe — und das trotz oder vielmehr wegen ihrer starken Einseitigkeit und „Unnützlichkeit". Zugrunde gerichtet haben das alte Gymnasium der Massenandrang infolge des Berechtigungswesens und ein stetiges Nachlassen der Anforderungen an die Schüler. „Das Studium der alten Sprachen ist heute noch das sicherste Mittel, die Mehrzahl der Schüler zur Denkfähigkeit zu bringen." Freilich sehen wir heute die Antike, wie das Zielinski so schön formuliert hat, weniger als Norm, denn als Same an, üben an ihr historische Kritik, dienen aber damit gerade einer nationalen Erziehung, zu der historische Bildung unumgänglich nötig ist. Beachtenswerte, wenn auch nicht neue, Vorschläge über den Betrieb der klassischen Lektüre, des deutschen und geschichtlichen Unterrichts fehlen nicht. Der Vortrag klingt in den — auch von Paulsen stark betonten — Gedanken aus, an der historischen Bildung lasse uns die Überzeugung festhalten, daß das vergangene Leben der Menschen die Seelen der Kinder besser formen könne als das starre Gesetz der Natur. Kerschensteiner fiel die Behandlung des „mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts" zu. Er hält dafür, daß auch der Bildungswert der Naturwissenschaften nicht im Wissen liegen dürfe und Realgymnasium und Oberrealschule nur durch Erstreben von Erkenntnistiefe dem Gymnasium ebenbürtig werden könnten. Diese lasse sich durch eine veränderte Arbeitsmethode erreichen, die zugleich zu sittlichen Menschen erziehen helfe: unsere Schulen müßten — und die Arbeit in den Schullaboratorien könne dazu dienen — zu Arbeitsgemeinschaften umgewandelt werden, deren jede als solche ihre Aufgabe zu lösen bekomme. Auch das humanistische Gymnasium sollte von der untersten Klasse ab derartige Schülerübungen treiben. Der mathematische Unterricht ist nach Kerschensteiner heutzutage von allem übrigen Leben, von aller praktischen Tätigkeit zu sehr isoliert; er muß die Fähigkeit zu mathematischer Betrachtung der uns umgebenden Welt der Erscheinungen aner-

ziehen und ferner darauf aus sein, alle seine Teilgebiete mit einem einheitlichen Bande zu umschließen, wofür Klein den Funktionsbegriff empfehle. — Die Vorträge enthalten manche wertvolle Einzelheit. Mit solchen Kritikern läßt sich paktieren; Kultur ist Entwicklung: wer gewaltsam historische Zusammenhänge zerreißt, unterbricht diese Entwicklung und baut nicht auf festem Boden. Reformgedanken, wie sie hier ohne Phrase und Pose, in besonnener und gerechter Würdigung des Alten und Neuen vorgelegt werden, können auch wir Norddeutschen zu den unseren machen. S. 26 Z. 10 v. o. l. mit ergänzendem geisteswissenschaftlichem Unterricht, ebenderselbe Fehler steht Z. 13; S. 64 Z. 2 v. o. l. *de oratore.*

2. Cauer will in seinem — auf der 6. Jahresversammlung der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg gehaltenen — Vortrage im Gegensatze zu der überwundenen konventionellen Verherrlichung des Altertums dieses so betrachten lehren, wie es sich fortschreitender Wissenschaft entschleiere, in einem aus der neuen Zeit geborenen Geiste. Überzeugend weist der gelehrte und scharfsinnige Verfasser der Schule den Weg, auf dem sie den zunehmenden Trieb nach Erfassung der Wirklichkeit auch an jenem zeitlich fernen Stoffe üben und für die Gegenwart nützlich machen könne und müsse. Für das große Publikum wäre vielleicht eine kräftigere Betonung der absoluten Werte des klassischen Altertums erwünscht gewesen — aber auch so war die Rede ein wirkungsvolles Bekenntnis für einen neuerdings arg verkannten Kulturfaktor.

Berlin. E. Grünwald.

Kemmer, L., Grundschäden des Gymnasiums. München 1910. O. Gmelin. 59 S. 8°. 1,40 M.

Der Verfasser geht aus von der leidigen Tatsache, daß, wie allenthalben, so besonders in seiner Heimat Bayern, das humanistische Gymnasium die geringste Anzahl von Militärtauglichen stellt, und daß insbesondere die Schädigung der Augen eine erschreckende Rolle hierbei spielt. Auch die allgemeine Körperschwäche ist in erheblichem Umfange beteiligt. Den Grund all dieser schweren Mißstände sucht Kemmer vorwiegend in der nach seiner Ansicht aller Menschenvernunft Hohn sprechenden Einrichtung des höheren Schulwesens in Bayern. Bei der Überfülle des Lehrstoffes und der ununterbrochenen Beanspruchung der Kinder durch die Schule bleibe keine Zeit übrig für regelmäßige Körperübung: auf 15 000 Unterrichts- entfallen bloß 720 Turnstunden! Am schlimmsten überfordert werde gerade das besonderer Sorgsamkeit bedürfende Entwicklungsalter. All diese Erscheinungen seien jedoch nur Symptome eines ganz und gar verwerflichen Geistes, der in Bayern die Erziehung beherrsche: er sei gekennzeichnet durch finstere Unterdrückung, mißtrauische Belauerung und herzlose Unritterlichkeit auf der einen, durch verbissenen Haß, verlogene Heuchelei und welke Ideallosigkeit auf der anderen Seite. Vor allem sei von irgend einem wirklich inneren Interesse am klassischen Altertum nichts mehr übrig, wie sich von selbst verstehe angesichts des mechanischen Drills, womit die alten, übrigens auch weit über das Verständnis der Jugend hinausgehenden Sprachen eingepaukt würden. Die Lektüre sollte eingeschränkt werden auf die Historiker, in den Mittelpunkt des Unterrichts treten die Geschichte und sich

darum die übrigen Fächer in abgestufter Entfernung gruppieren, Mathematik und Religion nicht unerheblich verkürzt werden.

Soviel über den Inhalt der Broschüre. Sie entrollt grau in grau gefärbte Bilder und es erhebt sich für uns die Frage nach ihrer Richtigkeit. Zunächst möchte man die Person ihres Urhebers kennen. Da macht mir nun Kemmer den Eindruck, daß er nicht ein forscher Drauf- und Durchgänger wie Gurlitt, sondern ein zartbesaiteter, zu pessimistisch angehauchter Romantik neigender, mit dichterischem Feingefühl ausgestatteter, auf die Härten und Schärfen dieser Welt sehr leicht mit Schmerz erwidernder Idealist sei: aus der Schrift spricht die um ihre Hoffnungen betrogene, u. a. von schwärmerischer Begeisterung für des deutschen Reiches Herrlichkeit erfüllte, durch und durch wahrheitsliebende, aber wertherhaft verletzliche, der robusten Widerstandskraft entbehrende Seele eines allzu vornehm empfindenden Mannes. Merkwürdig ist die Übereinstimmung mit den Abschiedsworten des Nürnberger Abiturienten, die kürzlich soviel Staub aufgewirbelt haben. Für den Nichtbayern ist es mißlich und aus der Ferne kaum möglich, den Kern solcher Urteile herauszuschälen. Für uns entsteht die andere Frage, ob es bei uns etwa ähnlich steht und ob wir Lehrer solch eingefleischte Pedanten und Quäler sind, wie sie uns bei Kemmer entgegentreten. Nach dem, was ich hier in Württemberg habe beobachten können, darf hierauf überwiegend doch mit einem ehrlichen Nein! geantwortet werden. Weder unsere Behörde noch die anständigen Elemente unter uns selbst streben eine derartige Knechtung und Verhunzung der Jugend an und ich könnte aus meinem Bekanntenkreise eine stattliche Reihe sehr tüchtiger Männer namhaft machen, die im besonderen dem humanistischen Gymnasium ungeheuchelten Dank wissen für das, was sie von ihm empfangen haben. Immerhin wäre Selbstverblendung ein verhängnisvoller Fehler und wir wollen soviel gerne zugeben, daß Kemmers Ausführungen eine ernste Mahnung für uns alle in sich schließen. Wer möchte es mit gutem Gewissen leugnen, daß unser ganzes Prüfungs- und Berechtigungswesen ständig die Versuchung nahelegt, äußeren Gesichtspunkten eine übermäßige Bedeutung beizumessen und die Übermittlung von bloßen Kenntnissen über die Erweckung innerer Kräfte zu stellen? Anderseits ist es eine Übertreibung, wenn man alle Mängel der in rasender Eile vorwärtsstürmenden Zeit und die schweren Krebsschäden unserer großstädtischen, mit einer bedenklichen Rassendegeneration einhergehenden Entwicklung allein der Schule und in erster Linie wieder dem Gymnasium in die Schuhe schieben will: daß man hier nicht spielen, sondern arbeiten lernen soll, wird immer so bleiben, solange das Leben ernst ist und eine Summe von Entsagungs- und Einordnungsfähigkeit verlangt, zu der das von Ellen Key auf den unumschränkten Herrscherthron erhobene Kind von sich aus einen genügenden Grund nicht legt. Aber darin hat Kemmer wie seine Gesinnungsgenossen recht, daß neue Verhältnisse auch neue Pflichten schaffen und daß es uns ein heiliges Anliegen sein muß, dem heranwachsenden Geschlecht die Jugend nicht zu verkümmern, sondern es, soviel an uns liegt, gesund an Leib und Seele und mit ungebrochenem Lebensmut zu entlassen: es wäre wahrlich ein Ziel des Schweißes der Edlen wert, wenn wir es allgemein so weit brächten, wie man es so oft von England hört, daß unsere Erwachsenen als schönsten Abschnitt ihres Lebens ihre Schulzeit bezeichneten. Dazu werden wir

gelangen, wenn wir uns immer mehr durchringen zu der Erkenntnis, daß die Schule sich nicht in einem Ressortpartikularismus als Selbstzweck betrachten, sondern als dienendes Glied dem nationalen Gesamtorganismus einfügen soll.

Stuttgart. Hans Meltzer.

Froehlich, Jos. Ans., Freiheit und Notwendigkeit als Elemente einer einheitlichen Weltanschauung. Leipzig 1908. M. Heinsius Nachfolger, VI u. 151 S. Gr. 8°. br. 4 M.

Ein sehr zeitgemäßes Buch, das uns dazu verhelfen will, eine Weltanschauung zu gewinnen, die unser Inneres befriedigt und uns in das rechte Verhältuis zu Gott und Menschen bringt. In seinem Kampfe für unsere höchsten Güter wendet sich der Verfasser vor allem gegen die mechanistische Auffassung des Weltgeschehens und weist das Unzulängliche, Unbefriedigende und Widerspruchsvolle dieser Denkweise nach. An den Tatsachen, die uns die naturwissenschaftliche Forschung in ihren gesetzlichen Zusammenhängen enthüllt, soll nicht gerüttelt werden; aber die Naturwissenschaft hat ihre Grenzen, und erst jenseits von ihr beginnt die Frage, wie das Wesen der Wirklichkeit zu denken sei. Dieser Standpunkt muß unbedingt als richtig anerkannt werden.

Den Ausgangspunkt der Erörterung bildet Plato Phaedon p. 98 B ff. Hier erklärt Sokrates, daß die materiellen und mechanischen Vorgänge nur Mittel sind zur Realisierung der eigentlichen Ursachen, der Zweckursachen, die ihren Grund in einem vernünftigen Willen haben. Nach des Verfassers richtiger Auffassung geht der Wille nicht aus der Erkenntnis hervor, sondern die Erkenntnis setzt den Willen voraus, und auch der Zweck wird durch diese oder jene Willensrichtung gesetzt, nicht umgekehrt. Demnach ist der Wille das Erste. Mit dem Begriff des Willens aber verbinden wir den Begriff der Freiheit. Gegenüber Haeckel, nach dem der Wille des Menschen wie des Tieres niemals frei ist, beruft sich Froehlich mit Recht darauf, daß uns die Willensfreiheit in unserem persönlichen Gefühle als ein unmittelbar Gewisses entgegentritt, dessen Kraft wir uns trotz aller verstandesmäßigen Überlegung nicht zu entziehen vermögen. Ebenso richtig ist der grundlegende Gedanke des Verfassers, daß die Lösung des Freiheitsproblems nur dann gelingen kann, wenn wir die Freiheit nicht n e b e n , sondern i n n e r h a l b der Kausalität dartun, die eben beides, die Notwendigkeit und die Freiheit umfaßt als Ausdruck der lebendigen, d. h. in schöpferischer Kraft fortschreitenden Einheit. Die Versöhnung von Freiheit und Notwendigkeit erblickt Froehlich in dem W i l l e n z u r h ö h e r e n E i n h e i t. Dieser Wille ist das Prinzip der Weltkraft, das in Raum und Zeit sich auswirkt und in der Verbindung beider, in der Bewegung, das Mittel seiner fortschreitenden Erfüllung findet und in immer reichere, höhere Lebensformen eingeht, wobei das Physische dem Geistigen überall kausal untergeordnet erscheint. Trotzdem hält Froehlich den Gedanken eines stetigen Aufsteigens der Natur von Tier zum Menschen nicht für annehmbar, sondern es scheint ihm, als ob „in der Besonderung zum Menschen der Wille zur höheren Einheit aus dem schöpferischen Zentrum des Ganzen einen neuen besonderen Antrieb erhalten hat". In dieser Form duldet bekanntlich auch die katholische Kirche die Entwickelungstheorie. Dieser Auffassung entsprechend faßt Froehlich auch die

Sprache nicht als eine Folge der natürlichen Entwicklung auf, sondern als „den Ausfluß der ursprünglich höheren Art des Menschen, der gerade in der Sprache den Beweis erbringt, daß in ihm ein über der Natur stehender Geist lebt und wirkt". Der höchste Ausdruck des Willens zur höheren Einheit ist die Liebe. „Sie ist das Stärkste in der Welt und der höchste Ausdruck der Freiheit."

Wenn so der Wille zum Prinzip der Welt gemacht wird, so werden wir an Schopenhauer erinnert, aber auch an Plato. Freilich müssen wir bei diesem für „Weltkraft", wie Froehlich den Willen zur höheren Einheit bestimmt, Weltseele einsetzen. Unbeschadet ihrer Einheit besondert sich diese in eine Vielheit von Lebenszentren, die, begabt mit Schöpferwillen und Schöpferkraft, die Dinge, in denen sie wirksam sind, beseelen und ihren Werdeprozeß so gestalten, daß sie zu Abbildern ihrer Ideen werden. Die Ideen sind eine Vielheit und bilden doch eine einheitliche intellegible Welt, und auch die Lebenszentren sind eine Vielheit, und sind doch alle Teile der einen und einheitlichen Weltseele. Dadurch wird auch die unendliche Vielheit der Dinge zu einem einheitlichen Ganzen, zu einem ζῷον, d. h. zu einem einheitlichen Organismus. Ebenso nennt unser Verfasser die Welt ein „lebendiges Ganzes". Das Werden ist durch Gesetzmäßigkeit bestimmt und ist demnach Notwendigkeit, aber da ein jedes Ding das werden soll, was seiner Idee und damit seinem eigenen Wesen entspricht, so ist diese Notwendigkeit zugleich Freiheit.

Nach Froehlich sind Kraft und Bewegung der Ausdruck der Einheitsbeziehungen substantieller, seelischer Wesen (Monaden); eine Materie, d. i. an sich Stoffliches nimmt er nicht an, vielmehr ist die materielle Erscheinungswelt in ihrem ganzen Formenreichtum als das Ergebnis und der Ausdruck der Zusammenordnung der verschiedenen Energien aufzufassen und so gleichfalls auf die Einheitsbeziehungen nicht stofflicher Wesen zurückzuführen. Bei dem Worte Monaden denken wir zunächst an Leibniz, aber auch jene Lebenszentren bei Plato sind substantielle, seelische Wesen, sind Kräfte, von denen die Bewegungen ausgehen, die das Werden einem einheitlichen Ziele zuführen. Den strittigen Begriff der Platonischen Materie lassen wir hier beiseite.

Erkennen und Wissen zeigen uns nie die volle Einheit des Daseins; ihrer werden wir allein im Glauben gewiß, in dem unser Intellekt ebenso seinen höchsten Ausdruck findet, wie der Wille in der Liebe. Wahrer Glaube ist stets lebendiger Glaube. So wird er zur sittlichen Kraft und fließt mit der Liebe in eins zusammen. Gott ist überall und allzeit der Einheit Vollendung. Er ist absolute Persönlichkeit und als solche der Inbegriff der Vollkommenheit. In der steigenden Erkenntnis seines Wesens und seiner Aufgabe wird das Individuum aus einem Werkzeuge in der Hand Gottes zu seinem freien Mitarbeiter an dem Reiche des Geistes. Das ist die Geburt des wahren, freien Menschentums. Zugleich ist unsere aktive Mitarbeit an dem wachsenden Reiche Gottes das Glück unseres Daseins. Selbstverständlich wird diesem Gedankenkreise der Glaube an die Unsterblichkeit der Seele eingereiht.

Naheverwandte Anschauungen finden sich bei Plato. Nach ihm besteht die Frömmigkeit darin, daß wir Diener und Helfer Gottes bei der Verwirklichung des Guten in dieser Welt, mit anderen Worten, daß wir Mitarbeiter an seinem Reiche sind. Sodann entspricht dem Willen zur höheren Einheit bei Plato in weitem Um-

fange der Eros. Der Eros ist Wille, denn er ist liebevolles Verlangen, zunächst nach der Erkenntnis. So ist auch hier der Wille das Erste und die Erkenntnis das Zweite. Aber der Eros ist auch Verlangen nach immer größerer Vollkommenheit. Die höchste Stufe der Erkenntnis ist die Erkenntnis Gottes, die höchste Stufe der Vollkommenheit die Verähnlichung mit ihm. Um diese zu erreichen, muß der Mensch ein Mitarbeiter an dem Reiche Gottes sein. So ist der Eros das Verlangen, in liebevoller Hingabe auch anderen zu immer reinerer Erkenntnis und zu immer lauterer Sittlichkeit zu verhelfen. Wer in dieser Weise Liebe übt, dem wird die Liebe Gottes zuteil und Unsterblichkeit. So erreicht der Wille zur höheren Einheit, der Eros, seine höchste Stufe in der Einheit mit Gott und mit seinem die Welt durchwaltenden Geiste, und Froehlichs schöner Ausspruch: „Das Verhältnis von Freiheit und Notwendigkeit findet in dem Worte ‚Gott ist die Liebe' seinen Schlußstein und seine Krönung" gilt auch hier. Froehlich betrachtet solche Sätze als Gegenstände des Glaubens und nicht des Wissens. Dem entspricht es, daß Plato sie nicht wissenschaftlich ableitet, sondern sie, gleichwie einer höheren Eingebung entstammend, durch den prophetischen Mund einer Priesterin verkünden läßt.

Nach einer Bemerkung auf S. 117 der vorliegenden Schrift war es Froehlich eine innige Freude, in Euckens Buche „Grundlinien einer neuen Lebensanschauung" in einem ganz anderen Rahmen die schönste Bestätigung seiner Grundgedanken zu finden. Wohl kann er sich der Übereinstimmung mit einem so edlen und tiefen Denker freuen, aber vielleicht freut er sich auch der Übereinstimmung mit Plato, die weiter geht, als er selbst angenommen hat.

Ich schließe diese Besprechung, die kaum das Allerwichtigste berührt hat, mit dem lebhaften Wunsche, daß Froehlichs treffliches Buch mit seinem reichen und bedeutenden Inhalte recht viele aufmerksame und willige Leser finden möge.

Gera. Gustav Schneider.

Schillers Werke. Vollständige Ausgabe in 15 Teilen. Auf Grund der Hempelschen Ausgabe neu herausgegeben und mit Einleitungen und Anmerkungen versehen von Arthur Kutscher. In 8 Leinenbänden 14 M. Deutsches Verlagshaus Bong & Co. o. J.

Von der **„Goldenen Klassikerbibliothek"** sind in dieser Monatschrift bereits unter Charakterisierung ihrer Eigenart die Ausgaben von Lessing, Herder, Jean Paul, Nölderlin, Novalis, Tieck besprochen worden (1909, S. 269 ff., 463 ff.), ferner von Arnim, Fouqué, Eichendorff, Chamisso, Kleist (1910 S. 338 ff.). Den besprochenen ebenbürtig und unter den bereits vorhandenen der des Bibliographischen Instituts wie der Cottaschen Jubiläumsausgabe durchaus gleichartig ist diese neue Schillerausgabe von Kutscher. Bestimmt für das „gebildete Lesepublikum", ist sie durchaus geeignet, die Beschäftigung mit dem Dichter recht fruchtreich zu machen. Die gesicherten Ergebnisse der Schillerforschung kommen der Gestaltung des Textes wie dem Lebensbilde und den Einzeleinführungen zugute, bei unsicheren findet vorsichtige Entscheidung statt. Das Lebensbild bringt die Erlebnisse und Erfahrungen, die Schillers Entwicklung bestimmt haben, in ausreichender Vollständig-

keit zur Geltung und verwendet mit gutem Erfolge vielfach den Briefwechsel Schillers und der Seinen. Zu billigen ist die Warnung vor übereilter Feststellung von Widerspiegelung Schillerscher Erlebnisse in seinen Dichtungen. Im Kern berechtigt, in der Bewertung doch zu stark ist die Forderung, die literarische Kritik der Schillerschen Produktion zu reformieren, die teils durch Hebbels und Ludwigs einseitige Urteile, teils durch den Schulbetrieb, durch Zergliederungssucht, Quellenschnüffelei, durch Regel- und Moralsuchen, durch absolutes Loben und Dogmatisieren auf eine schiefe Bahn geraten war. In den Einleitungen tritt fast durchweg ein gesundes unbeirrtes Urteil erfreulich hervor und zeigt sich Geschick, zumal in den Dramen, aus dem Entwicklungsgang des Dichters die Wahl der Stoffe und ihre Behandlung zu erklären, nur gelegentlich begegnen Entgleisungen in der Auffassung. Die Anordnung der Bände ist zum Teil unbequem: einmal stehen sämtliche Erläuterungen im Schlußband, so daß also immer zwei Bände gleichzeitig benutzt werden müssen, und dann enthält Band 11—14 manches, besonders von philosophisch-ästhetischen Schriften, was sachlich in die früheren Bände gehört. Maßgebend ist dafür allein der buchhändlerische Gesichtspunkt gewesen, nämlich Band 1—10 als eine Auswahl der Werke für sich verkaufen zu können. Die wohlgelungenen Bilder bedeuten einen sehr willkommenen Schmuck. Ihr besonderes Ziel, „die Erkenntnis und das Verständnis der eigentümlichen inneren Notwendigkeit "der gesamten Schillerschen Dichtung zu fördern, wird diese neue Schiller-Ausgabe ohne Zweifel gut erreichen. Der wohlfeile Preis bei geschmackvoller Ausstattung erleichtert ihre hoffentlich weite Verbreitung.

Friedeberg Nm. Paul Lorentz.

Kesseler, Kurt, Kant und Schiller. Zwei deutsche Propheten des Wahren, Guten und Schönen. Bunzlau 1910. G. Kreuschmer. 37 S. 0,75 M.

Die kleine Schrift enthält einen Vortrag, den Oberlehrer Kesseler im deutschen Sprachverein zu Thorn gehalten hat. Schillers Gedankenlyrik und Ästhetik werden auf ihren Zusammenhang mit Kants Philosophie untersucht. Die Grundlagen des Kantschen Weltbildes entwickelt Kesseler zunächst in populärer, althergebrachter Weise und zeigt dann durch Anführung von Zitaten, wie Schiller in seiner Weise die Kantschen Gedanken umbildet. Da nichts Neues geboten wird, war die Publikation des Vortrages wohl unnötig.

Hamburg. Otto Braun.

Dietrichs Bibliothek für die reifere Jugend und deren Freunde. à Bd. geb. 1,50 M. Band 1: Relham, Der Sohn des Tagelöhners. A. Kleine, Der Hampelmännerhändler von Mozambique. Dresden 1910. Druck und Verlag von Rich. Herm. Dietrich. 240 S. m. 4 Vollbildern. 8°.

Die Dietrichsche Bibliothek will dem Mangel an guter und neuer Jugendlektüre abhelfen. Die Grundsätze des Unternehmens sind kurz folgende: Ausschluß von Sagen und Märchen, Aufnahme von kurzen, interessanten Abenteuererzählungen, die aber nicht aufregend, sondern mehr humoristisch wirken sollen. Die Stoffe sollen vielfach dem Leben der Gegenwart entnommen werden und sollen praktische Lebensauffassung lehren. In durchaus volkstümlichen Erzählungen sollen vaterländische, religiöse und moralische Ziele, nicht aber politische

oder konfessionelle Tendenzen verfolgt werden. Alle Monate erscheint ein Band von 240 Druckseiten mit 1 bunten und 3 Schwarzdruckbildern zu 1,50 M.

Nach Lektüre dieses in aller Kürze wiedergegebenen Programms sowie des übersandten Probebandes sehe ich keine Veranlassung, die Sammlung zu empfehlen. Im Gegenteil. Diese Art Jugendlektüre ist leider nur allzustark auf dem Markte vertreten und hindert die Verbreitung des echten Gutes schon zu lange. „Der Sohn des Tagelöhners" ist geradezu ein Musterbeispiel jener vielbekämpften, leider anscheinend unausrottbaren oberflächlichen Mache, die bewußt auf den äußeren Effekt hinarbeitet und lediglich an die gröberen Instinkte des jugendlichen Lesers appelliert. Keine Spur tieferer Charakteristik oder gar eines Versuches psychologischer Entwicklung. Sämtliche Personen der an äußerem Geschehen, aber auch an innerer Unwahrhaftigkeit reichen Erzählung sind in der beliebten Schwarz-weiß-Manier gezeichnet: Auf der einen Seite die Familie des Herrn von Bredow, eine angenehme Mischung von Bosheit, Verlogenheit, Dummheit und Adelsstolz — mit Ausnahme des „Sonnenscheinchens" Ria, der Tochter des hochmütigen und so verblüffend lebens- und menschenunkundigen Edelmannes; auf der anderen in geradezu typischer Makellosigkeit Fritz, der Tagelöhnerssohn, und seine Beschützer, die seelensgute Mamsell, die bei aller Einfalt später das Gutswesen vor gänzlicher Verwahrlosung durch den gewissenlosen Spieler Fredy, den Neffen Bredows, Erben des Familiengutes und designierten, von ihr aber nicht geschätzten Bräutigam Rias bewahrt, und die helläugige Gouvernante, die allen sofort auf den Grund der Seele blickt, das Genie Fritz' erkennt und ihm mit beneidenswerter Leichtigkeit den Weg zur künftigen Größe als Baumeister bahnt — der seine Zeichnungen prüfende „berühmte" Professor erklärt nach der ersten Durchsicht: „Die Ideen dieses Knaben haben sogar auf meinen Geist befruchtend gewirkt" und übernimmt die Kosten der Ausbildung. — Das sind die wesentlichen Gestalten dieser „Erzählung aus dem Leben". An aufregenden und spannenden Vorkommnissen fehlt es nicht: ein Automobilunfall, Fritz wegen fälschlich auf ihn gelenkten Verdachtes des Diebstahls auf die Straße gejagt, Fredy von Ria beim nächtlichen Erbrechen des Geldschrankes überrascht, Tod des Herrn von Bredow infolge dieser seinen Adelsstolz schwer kränkenden Entdeckung, eine heuchlerische Liebeserklärung an der Leiche des Onkels, eine Brandstiftung aus Rachsucht; wem das noch nicht als L e b e n s w a h r h e i t genügt, dem ist nicht zu helfen. Dieser tiefgründigen Charakterisierungskunst reiht sich würdig der papierne Stil zur Seite, und die mangelhaften Abbildungen können den schmerzlichen Eindruck, den auf Leser von Geschmack diese Erzählung machen muß, nur vertiefen. Es gehört Mut dazu, heute, wo die Ansichten über die an Jugendlektüre zu stellenden Anforderungen doch so ziemlich geklärt sind, mit einem derartigen Unternehmen ans Licht des Tages zu treten. Vielleicht sind die späteren Bände besser, wir wollen es hoffen, die zweite Erzählung des 1. Bandes kann mein bisheriges Urteil nur verstärken. Allerdings, das Programm der Sammlung ist hier in einer Beziehung verwirklicht. Diese kurze Abenteurererzählung eines Taugenichts, der sich in Mozambique — ein Abdruck kurzer statistischer Angaben irgend eines geographischen Handbuches sorgt für die wünschenswerte B e l e h r u n g — im Handumdrehen zum gerissenen Geschäfts- und Sportsmann entwickelt und Reichtümer, Ehren und Erfahrungen

in beängstigender Fülle erntet, wirkt zwar nicht überzeugend lebenswahr — wer verlangt das aber auch von einer für die Jugend bestimmten Erzählung? —, auch nicht aufregend, sicher aber humoristisch, — wenn auch in anderem Sinne als der Herausgeber meint. Es gibt freilich auch Leute, die solche Dinge gar nicht humoristisch, sondern sehr ernst nehmen. Aber hier lohnt es sich wirklich nicht!

Dresden. Rosenmüller.

Geyer, Paul, Der deutsche Aufsatz. 2. Aufl. München 1911. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. VIII u. 347 S. geh. 6 M., geb. 7 M. (Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen. Herausgegeben von Dr. Adolf Matthias. Erster Band, zweiter Teil.)

Ich werde wohl nicht der einzige sein, der, als er den ersten Blick auf den Umschlag dieses Werkes warf, einen der noch ausstehenden Bände des Handbuchs des deutschen Unterrichts vor sich zu sehen glaubte, etwa den Teil, welchem ins Althochdeutsche (Baesekè) und ins Mittelhochdeutsche (von der Leyen) einzuführen vorbehalten war, oder die Grammatik der neuhochdeutschen Sprache (Sütterlin), auch die Geschichte der deutschen Sprache (Michels), die Sprichwörter (Seiler), die deutsche Altertumskunde (Kauffmann) oder die deutsche Literaturgeschichte (Elster) und die deutsche Heldensage (Panzer). Aber daß Gründe vorlägen, welche den Herausgeber daran hinderten, den erfreulich flotten Fortgang im Erscheinen der von 1906 bis 1909 veröffentlichten Teile auch weiterhin innezuhalten, darüber verlautete nichts. Es sind ihrer viele, die mit erklärlicher Spannung der Fortsetzungen harren, und die Herren Mitarbeiter würden sich die Lehrer des Deutschen, die von dem Stillstand nicht gerade erbaut sind, und die Schule überhaupt zu großem Danke verpflichten, wenn der von ihnen übernommene Teil des Handbuches möglichst bald den Weg aus der Studierstube in die Druckerei fände. Wer wird der nächste sein?

Vorläufig wollen wir uns indessen damit trösten, daß einer der bereits erschienenen Teile des Handbuches schon die zweite Auflage erlebt hat. Daß dies gerade dem von Dr. Paul Geyer bearbeiteten Teile beschieden ist, spricht lauter als die zahlreichen günstigen Beurteilungen für den Einfluß, den er im deutschen Unterricht unserer höheren Schule gewonnen hat. Wer den Aufsatzbetrieb in den letzten Jahren zu beobachten Gelegenheit hatte, wird sich gewiß gern mit mir in dem Wunsche einen, daß die Lehrer des Deutschen aus dieser Quelle reicher und fruchtbringender Belehrung zu schöpfen auch in Zukunft fortfahren. Wesentlicher Änderungen hat die neue Auflage nicht bedurft. Die Auswahl von Themen höherer Unterrichtsanstalten des Auslandes ist durch mehrere italienische und namentlich durch englische Themen bereichert worden. Zu dem Aufsatzstoff für den deutschen Unterricht der oberen Klassen ist eine beträchtliche Zahl wertvoller geschichtlicher Themen aus Altertum, Mittelalter und Neuzeit, allgemeiner geschichtlicher Themen und gerade jetzt beachtenswerter Themen aus der Staats- und Bürgerkunde hinzugekommen. Endlich hat der Verfasser durch ein Beispiel (die Erhaltung der Bodenfruchtbarkeit) gezeigt, daß sich Facharbeiten auch an Abhandlungen schließen lassen, wie sie in Zeitungen, Wochenschriften usw. zu finden sind.

Wenn, wie Geyer erwartet, die Themen der Schulaufsätze in Zukunft nicht

mehr in dem Maße wie bisher der reinen Gedankenwelt, sondern dem Reiche anschaulicher Wirklichkeit und mehr und mehr dem Leben der Gegenwart entnommen werden sollten, so wird dagegen kaum etwas einzuwenden sein. Zu wünschen bleibt aber, daß die Lehrer des Deutschen nicht zu viel Anleihen im Auslande machen; das Leben des deutschen Volkes ist ja reich genug, um eine unerschöpfliche Fundgrube für den deutschen Aufsatz aller Stufen des deutschen Unterrichts der höheren Lehranstalten zu bieten.

Coblenz. Jos. Buschmann.

Teuffel, W. S., Geschichte der römischen Literatur, 6. Auflage, unter Mitwirkung von Erich Klostermann, Rudolf Leonhard und Paul Wessner neu bearbeitet von Wilhelm Kroll und Franz Skutsch, Band 2, die Literatur von 31 vor Chr. bis 96 nach Chr. Leipzig und Berlin 1910. B. G. Teubner. 8°. VI u. 348 S. geh. 6 M., in Leinwand geb. 7 M.

Zum erstenmal erschien der „Teuffel" im Jahre 1870, also vor 40 Jahren, in einem Band von 1052 Seiten. Schon 1872 folgte die 2. Auflage (1164 S.) und 1874 die dritte (1216 S.). Da starb der Verfasser (1878) und sein Freund und Kollege in Tübingen, L. Schwabe, übernahm nun, dem Wunsche Teuffels entsprechend, die Sorge für dieses Buch. Der lieferte 1882 eine neue Ausgabe auf 1238 S., welcher eine 5., auch von Schwabe besorgte Auflage 1890 in zwei Bänden auf zusammen 1346 S. folgte. Nun sind 20 Jahre darüber hingegangen, da tritt die altbewährte Literaturgeschichte in neuer Bearbeitung nochmals hervor. Das ganze Werk soll diesmal, doch ohne wesentliche Vermehrung des Umfangs, in drei Bänden erscheinen, und während die früheren Bearbeitungen das Werk nur eines Mannes waren, ist jetzt eine Arbeitsteilung eingetreten in der Weise, daß Skutsch in der Hauptsache die Literatur der Republik, Kroll die der Kaiserzeit übernommen hat. Die christlichen Schriftsteller werden von Klostermann, die Juristen von Leonhard, die Grammatiker von Wessner bearbeitet. Erschienen ist bis jetzt der 2. Band, die Literatur von 31 v. Chr. bis 96 n. Chr. umfassend, in der Hauptsache also von W. Kroll bearbeitet, ein Abschnitt, der in der 4. mir vorliegenden Ausgabe 327 S. umfaßte, jetzt (ohne Register) 341 S. hat. Format, Druck, Art und Größe der Buchstaben im Text und in den Anmerkungen sind ganz dieselben wie in den früheren Auflagen, schön, reinlich, klar und auch der kleine Druck der Anmerkungen nicht angreifend für die Augen, wozu auch das schöne, reine und kräftige Papier beiträgt.

Es ist ein sehr dankenswertes Unternehmen der genannten Professoren, daß sie dieses anerkannt treffliche Buch neu herausgeben und so vor dem Zurücktreten in historische Vergangenheit schützen. Trägt doch diese römische Literaturgeschichte von Anfang an ein besonderes Gepräge, dem Umfang und der Art nach: dem Umfang nach durch die gleichzeitige Berücksichtigung der christlichen Literatur und der Art nach durch die streng chronologische Anlage, denn Teuffels Bestreben war, eine wirkliche Geschichte der gesamten römischen Literatur, eine „Darstellung ihrer Erscheinungsweisen während der Jahrhunderte ihres Daseins" zu geben. Dabei war er ganz besonders auf Zuverlässigkeit und auf Unparteilichkeit bedacht. „Ich habe mich," sagte er in der Vorrede zur ersten Auflage, „fern zu halten gesucht gleich sehr von blinder Bewunderung

alles Geschriebenen wie von Parteinahme für und wider. Aber den unwandelbaren Gesetzen, nach denen sich eines Mannes Tüchtigkeit und eines Schriftstellers Wert bemißt, mußte unverkürzt ihr Recht werden." Als r ö m i s c h e Literaturgeschichte schließt das Werk mit dem Ende des römischen Volkes und Reiches.

Schon L. S c h w a b e hatte manche tiefergehende Umgestaltungen vornehmen müssen, entsprechend dem Fortschritt der Wissenschaft, die besonders die Ausführungen in den Anmerkungen trafen. Wohl empfand er die Schwierigkeiten solcher Umarbeitung. „Doch", sagt er, „erlaubt gerade ein Buch von solch m u s t e r h a f t e r O b j e k t i v i t ä t der Darstellung, wie sie dem Teuffelschen eigen ist, welches der leeren Phrase, der widerlichen Beigabe vieler literaturgeschichtlicher Schriften, keinen Spielraum gestattet, eher als manches andere eine Um- und Weiterbildung durch fremde Hand". Auch die jetzt erscheinende Neubearbeitung wird an dem Charakter des bewährten Handbuchs möglichst wenig ändern. Aber schon dadurch, daß die Literatur von fast 20 Jahren nachzutragen war, ohne daß doch der Umfang merklich wachsen sollte, wurden Streichungen nötig, die sich besonders wieder auf die Anmerkungen erstreckten. Vor allem sind die Literaturangaben in diesen wesentlich vermindert und das Prinzip einer möglichst vollständigen Literaturaufzählung aufgegeben. Doch sind sie immerhin noch reichlich. Im Text ist Veraltetes und Falsches gestrichen oder geändert und überholte Ansichten getilgt worden. Denn da Schwabe doch noch ziemlich schonend vorgegangen war, waren auch im Text jetzt weitergehende Umarbeitungen nicht zu vermeiden. Die Einteilung des Werkes ist aber dieselbe geblieben, und die Paragraphen entsprechen genau denen der vorigen Auflagen, während die Zahl der Anmerkungen öfter vermindert und der in den ausgefallenen früher enthaltene Stoff anderweitig untergebracht ist.

Es hieße Eulen nach Athen und Wasser ins Überschwemmungsgebiet tragen, wollte ich das altbewährte Buch hier noch besonders loben. Seine Vorzüge sind bekannt und im Vorhergehenden zum Teil wieder hervorgehoben; vielen ist es ein liebes Handbuch geworden, und bei seiner Reichhaltigkeit ließ es uns bei keiner Frage aus der römischen Literatur im Stich. Hier gilt es nur festzustellen, ob die vorliegende neue Auflage eine wirkliche Um- und Neugestaltung ist, die den an eine solche zu stellenden Anforderungen und dem jetzigen Stand der Wissenschaft entspricht. Zu dem Zweck habe ich eine ganze Reihe von Artikeln genau mit den betreffenden der Ausgabe von 1882, die mir zur Hand ist, verglichen, wobei sich mir besonders noch Folgendes ergab. Text und Anmerkungen haben gar manche Änderungen, teils Zusätze und Erweiterungen, teils Berichtigungen und Kürzungen, auch Umstellungen im Stoff erfahren, besonders in den Anmerkungen ist Veraltetes und Arbeiten von minderer Bedeutung getilgt, dagegen neuere wertvolle Literatur nachgetragen und verwertet. Für all das im einzelnen Beispiele anzuführen, würde für diese Anzeige zuviel Raum erfordern. Die Jahreszahlen nach Gründung der Stadt sind glücklicherweise getilgt und nur die Berechnung nach der Geburt Christi beibehalten. Die Ausdrucksweise, Wortstellung und Satzbildung sind glatter, fließender und ansprechender geworden, die Worte sind kurz, knapp und präzise gefaßt (statt dieselbe steht *sie*, statt irgendwelches *ein*, statt Überschrift der einzelnen Gedichte *Gedichtüberschriften*, statt den Alkaios und die Sappho nur die Namen usw.) Die Interpunktion ist die jetzt übliche, während in den alten Ausgaben das

Komma sehr spärliche Verwendung fand, z. B. nicht vor *daß*, *um—zu*, vor dem Relativum, vor und nach Nebensätzen mit *als*, *nachdem* usw. Man sehe z. B. den ersten Satz von § 238, der in den früheren Auflagen ohne ein Komma steht. Von mehreren Vornamen von Verfassern der in den Anmerkungen angeführten Arbeiten ist jetzt meistens nur der Rufname aufgenommen. Die Namen der Verfasser sind ganz mit großen lateinischen Lettern gedruckt, Zitate in liegender Schrift, was die Übersichtlichkeit wesentlich erleichtert. Es zeigt sich auch hier das löbliche Streben, die Fremdwörter möglichst zu tilgen. Nur einige Beispiele: statt des früheren pseudonym lesen wir *mit erdichtetem Namen*, statt erotische Gedichte *Liebesgedichte*, statt Energie *Tatkraft*, Interesse *Bestrebungen*, Sarkasmus *Spott*, konsequent *folgerichtig*, Identifizierung *Gleichstellung*, oppositionell *regierungsfeindlich*, Interpolation *Verfälschung*, Kompromiß *Ausgleich*, resigniert *gefaßt*, Reminiszenzen *Nachklänge*; aus der „sprachlichen Konstruktion" ist einfach *Satz* geworden, aus „providentieller Mission" die *von der Vorsehung gestellte Aufgabe* und aus dem Quästorenschreiber Horaz ein *Buchhalter bei der Hauptstatskasse*! Darum ist es etwas auffallend, daß in neu hinzugefügten Partien der neuen Ausgabe z. B. Worte stehen wie *Pointen* des Ausdruckes, *Präzision*, *Nüancierung*, S. 63 *zu grandiosem Pathos* und S. 41 *pretiöses Raffinement*!

Nach all den hervorgehobenen lobenswerten Eigenschaften verdient auch dieser neuerstandene „Teuffel" unsere volle Anerkennung und wird, so hoffen wir, unter den jüngeren Philologen viele neue Freunde gewinnen und ihnen viel Anregung und Belehrung bieten, wie solche der alte seinerzeit uns Alten in reichem Maße geboten hat. Möge der 1. und 2. Band bald nachfolgen.

Kassel. Fr. Heußner.

Stolz, Fr. und Schmalz, J. H. Lateinische Grammatik. 4. Auflage. (Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft von J. v. Müller, II. Bd., 2. Abteil.), Münschen 1910. Beck'sche Verlagsbuchhandlung. XVI u. 779 S. 4°. geh. 15 M.

Wenn ein Buch, wie das vorliegende, das fast ausschließlich für Gelehrtenkreise bestimmt und, seinem Umfange entsprechend, nicht gerade wohlfeil zu nennen ist, binnen 24 Jahren in 4. Auflage erscheint, so ist das gewiß ein Zeichen, daß es einem Bedürfnis entspricht. Das kann es aber nur, wenn es sich dauernd auf der Höhe der neuesten Forschungen hält, und daß das hier der Fall ist, zeigt sich schon äußerlich in der nahezu verdoppelten Seitenzahl im Vergleich mit der 1. Auflage. Eine charta docta et laboriosa liegt nunmehr vor uns, ein rühmliches Denkmal deutschen Gelehrtenfleißes.

In vier großen Abschnitten wird von Stolz die Laut- und Formenlehre, von Schmalz die Syntax und Stilistik der lateinischen Sprache behandelt, an sie schließt sich ein Anhang von F. Herdegen, in dem die Geschichte und Theorie der lateinischen Lexikographie besprochen und endlich eine Vorgeschichte des großen deutschen Thesaurus linguae Latinae gegeben wird.

Das Werk ist in erster Linie für Altphilologen bestimmt, aber auch der Lehrer der neueren Sprachen wird aus ihm eine Fülle von Anregungen und Belehrungen schöpfen. Daß die vergleichende Sprachwissenschaft für den Gymnasialunterricht in den klassischen Sprachen keineswegs überflüssig ist, daß vielmehr

eine gesunde Weiterentwicklung der Philologie sie mehr und mehr als einen vorzüglichen Bildungsstoff wird heranziehen müssen, ist seit langem die Forderung einsichtiger Pädagogen, ich nenne nur die Namen Cauer, Osthoff, Wackernagel, Ziemer, Meltzer und Immisch, und noch ganz vor kurzem ist sie wieder von Brugmann nachdrücklich betont worden.

Eine Besprechung der früheren Auflagen ist mir leider nicht zu Gesicht gekommen. Zu der jetzigen habe ich bei der Lautlehre nur zu bemerken, daß zum Beweis der p. 132 aufgestellten Behauptung die Lautverbindung *dr* finde sich nur in Fremdwörtern, die Nationalität des Suet. Tib. III genannten Drausus festgestellt werden müßte, denn das cognomen Drusus der gens Liuia ist sehr alt.

Bei der Syntax als ganzem möchte ich mich gegen solche Ausdrücke wenden wie p. 573 § 335, wo von dem „strengen Regelzwange der lateinischen Sprache" gesprochen wird. Sie müssen irreführend wirken, denn diese logische Konsequenz des Lateinischen ist ein altehrwürdiges Dogma, das neuerer Betrachtung nicht standhält. Es führt dagegen zu solch logischen Tifteleien, wie sie z. B. Dittmar über Indikativ und Konjunktiv anstellt (cf. p. 476 § 215) und von denen sich auch Schmalz nicht ganz freihält. Demgegenüber ist immer wieder zu betonen, daß um 100 v. Chr. die Trennung der Vulgärsprache von der der Gebildeten abgeschlossen war, daß jene das eigentlich Lebendige blieb, von dem diese stetig neue Kraft empfing. Die Schule kann natürlich ihrer Klassiker, die feste Normen bilden, nicht entbehren, es sind Cicero und Caesar. Aber mit den reiferen Schülern kann auch sie schon einen Blick in das Leben der Sprachen tun, ihnen zeigen, daß keine etwas Fertiges, Gegebenes ist, sondern daß sich alle in einem steten Wechsel und Fluktuieren befinden. Sie waren eben einmal lebende Sprachen, und die kann man nicht mit Regeln meistern. Daher kennt die Wissenschaft überhaupt keine klassischen Autoren. Selbst Cicero — wie Caesar — ist durchaus nicht identisch mit der Sprache auch der gebildeten Kreise, auf ihn wirkten grammatische und rhetorische Theorieen, ferner ist sein Stil in den verschiedenen Lebensaltern verschieden, er ist ein anderer in den Reden, ein anderer in den Dialogen und Briefen. Und so muß ein jeder Schriftsteller in seinen stilistischen Tendenzen verstanden und danach beurteilt werden, ein Schematisieren nach der Norm jener beiden „Klassiker" ist unzulässig.

Im einzelnen bin ich nicht einverstanden mit Schmalz' Erklärung von der Entstehung des Relativsatzes, bei der er Deeke folgt (p. 529 sq. und 656 sq). Es ist doch einfacher und natürlicher von der Tatsache auszugehen, daß das lateinische relatiuum zwar identisch mit dem Fragepronomen, zugleich aber, u. z. in der Mehrzahl, entsprechend dem griechischen τίς — τις, Pronomen indefinitum ist, worauf u. a. auch die erhaltenen Reste der Enklisie hinweisen.

Die p. 607 Anmerkung gebrachten „bemerkenswerten" Zitate aus Horaz und Tacitus scheinen mir alle drei nicht viel zu besagen, besonders wenig glücklich ist Hor. c. III, 16, 16 gewählt, wo duces ganz entschieden als eigentlicher pluralis, nicht generell, zu fassen ist, wie schon das vorhergehende nauium erweist.

Wenn es p. 649, § 46 heißt, selbst Cicero sei es vorgekommen, daß er unwillkürlich Verse in seine Prosa einflocht, so ist dazu zu sagen, daß er, griechischen Vorbildern folgend, solche metrische Klauseln in seinen Reden, z. B. der ersten Catilinarischen, erwiesenermaßen mit Bewußtsein überaus zahlreich angewandt hat.

Diese Bemerkungen zum Inhalt. Was die Form anbelangt, so möchte ich mich einmal grundsätzlich gegen die Bezeichnung locatiuus wenden, obwohl sie sich als terminus technicus in allen Fachwerken Bürgerrecht erworben hat. Sie scheint durch die Kasusbezeichnungen genetiuus, datiuus etc. verschuldet zu sein, richtiger wäre entschieden die Bildung localis (wie instrumentalis).

Für das norddeutsche Sprachgefühl befremdend wirkt eine Verbindung wie: „Man mußte froh sein um den griechischen Ausdruck (p. 660 § 55)", oder die Bildungen „wundershalber" für „der Merkwürdigkeit halber (p. 145 § 64, Anmerkung)" und „geeigenschaftet" für „geeignet (p. 449 § 182 und p. 530 § 288)". Endlich wären den Berichtigungen und Zusätzen am Schluß noch folgende Druckfehler hinzuzufügen: p. 142 „Behelfe" für „Belege", p. 196 Anmerkung 5. „Verkommen" für „Vorkommen", p. 447 „une" für „und", p. 497 „Altat" für „Altlat".

Aber was besagen diese Kleinigkeiten im Verhältnis zu der Bedeutung des ganzen Werkes? Die erschöpfende Vollständigkeit seiner historischen Zusammenstellungen und Literaturangaben machen es zu einem Hilfsmittel allerersten Ranges nicht nur für den Sprachforscher, sondern besonders auch für den Lehrer, d. h. für den, der eine seiner vornehmsten Aufgaben darin sieht, auch schon dem heranwachsenden Geschlecht Interesse für die Probleme der modernen Wissenschaft einzuflößen. Dann wird auch der grammatische Unterricht unserer höheren Schulen die Frische, Lebendigkeit und Anschaulichkeit bekommen, die ihm heute im allgemeinen noch fehlt.

Soest. H. Bernhardt.

Dittberner, Johannes, Klassische Meisterchöre für den gemischten Chor höherer Lehranstalten mit Klavierbegleitung (Orgel oder Harmonium ad lib.) herausgegeben und mit textlichen Erläuterungen versehen. Heft I—V. Düsseldorf, L. Schwann.

Der Bearbeiter hat sorgfältig Rücksicht auf den Stimmumfang eines Schülerchores genommen. Mit geschickter Hand hat er zu diesem Zwecke hie und da Stimmen miteinander vertauscht und das neben dem Flügel verwandte Harmonium dazu benützt, die jugendlichen Sänger bei unbequem liegenden thematischen Stellen zu unterstützen. Dem Harmonium weist er außerdem in geeigneter Weise die Rolle zu, die gehaltenen Harmonien wiederzugeben und die Nachahmung der Klangfarbe des Orchesters wesentlich auszugestalten. Die eingefügten Atemzeichen möchte ich nicht gern durchgängig beachtet wissen; denn ein vornehmlich im unbegleiteten Gesange geschulter Chor vermag so manche Phrase wie in einem Atemzuge zu singen, die durch gleichzeitiges Atmen aller Stimmen an der gleichen Stelle gewaltsam auseinander gerissen wird. Ich erinnere z. B. nur an die Textworte: „Die Himmel erzählen (Atemzeichen) die Ehre Gottes." Diesem kleinen Übelstande vermag ja aber jeder Chorleiter durch mündliche Unterweisung leicht abzuhelfen. Eine sehr willkommene Zugabe sind die am Schlusse jedes Chores gegebenen textlichen Erläuterungen. Demnach kann ich diese Bearbeitungen den Gesanglehrern höherer Lehranstalten aufs beste empfehlen.

Berlin. Traugott Heinrich.

III. Vermischtes.

Der Verein für Wohlfahrtsmarken

hat sich die hohe Aufgabe gestellt, jeden einzelnen im Deutschen Vaterlande, der Mitleid und Mitfreude versteht, zur Teilnahme an dem Kampfe gegen die am Marke des Deutschen Volkes zehrenden Volkskrankheiten, insbesondere die Tuberkulose, wie die in erschreckender Weise zunehmende Säuglingssterblichkeit anzuspornen.

Unter dem besonderen Schutze Ihrer Majestät der Kaiserin und Königin sind große zentrale Organisationen, wie das Deutsche Zentralkomitee des Roten Kreuzes und die Zentralkomitees zur Bekämpfung der Tuberkulose und der Säuglingssterblichkeit in Gemeinschaft mit Landes-, provinzialen und lokalen Vereinen an der Arbeit, den großen Verheerungen der Volksseuchen mit denjenigen Waffen entgegenzutreten, welche Wissenschaft und Nächstenliebe an die Hand geben. Um aber den Kampf erfolgreich zu gestalten, bedarf es sehr bedeutender Mittel. Die beträchtlichen Aufwendungen des Reiches, der Bundesstaaten, der Landesversicherungsanstalten, der Kommunen und Vereine können dem vorhandenen Bedürfnis nicht voll entsprechen. Hierzu ist die Zusammenfassung aller Kräfte und eine erhöhte Inanspruchnahme der Privatwohltätigkeit erforderlich.

Der Verein für Wohlfahrtsmarken

sucht nun die Privatwohltätigkeit dadurch in den Dienst der guten Sache zu stellen, daß er Wohlfahrtsmarken, die als Verschlußmarken für Postsendungen aller Art auf der Rückseite der Briefumschläge oder auf Postkarten anzubringen sind, und

Wohlfahrts-Postkarten

in den Verkehr bringt, aus deren Verkauf Mittel

zur Bekämpfung der Säuglingssterblichkeit, der Tuberkulose und anderer Volkskrankheiten

aufgebracht werden.

Die Satzungen des Vereins für Wohlfahrtsmarken E. V. werden auf Wunsch jedem kostenlos zugesandt durch die Geschäftsstelle des Vereins für Wohlfahrtsmarken E. V., Berlin W. 8, Wilhelmstr. 68 (Kultusministerium), ebenso durch den Galerie-Verlag G. m. b. H., Steglitz-Berlin, Hohenzollernstr. 6.

Der Vorstand und der geschäftsführende Ausschuß:

Viktor Herzog von Ratibor
Vorsitzender

Dr. Schmidt
Ministerialdirigent
I. Stellvertreter des Vorsitzenden

Emil Jacob
Geheimer Kommerzienrat
II. Stellvertreter des Vorsitzenden

Karl Siegismund
Kommerzienrat
Schriftführer

Prof. Dr. Paszkowski
Stellvertreter des Schriftführers

Strauß
Königlicher Lotterie-Direktor
Schatzmeister

Abb
Geheimer Hofrat, Geheimer Kabinettssekretär,
Stellvertreter des Schatzmeisters

Frau Staatsminister von Studt

Frau Ottilie von Hansemann

Dr. von Behr-Pinnow
Kammerherr
Kabinettsrat Ihrer Majestät der Kaiserin und Königin

Dr. von Böttinger
Geheimer Regierungsrat
Mitglied des Herrenhauses

Das Kuratorium:

Bodenstein, Regierungs-Assessor Büxenstein, Geheimer Kommerzienrat
Cohrs, Kommerzienrat Dr. Eilsberger, Geheimer Regierungsrat, Generaldirektor
Dr. Förster, Ministerialdirektor Professor Dr. B. Fränkel, Geheimer Medizinalrat
Dr. Freund, Vorsitzender der Landes-Versicherungs-Anstalt Berlin
Professor Dr. Heubner, Geheimer Medizinalrat
Jacobi, Königlicher Lotterie-Einnehmer
Dr. von Ilberg, Generalarzt, Leibarzt Sr. Majestät des Kaisers und Königs
Professor Dr. Kayserling Dr. Kirchner, Geheimer Ober-Medizinalrat
Leopold Koppel, Geheimer Kommerzienrat Professor Dr. Robert Kutner
Graf von Lerchenfeld, Königlich Bayrischer Gesandter
von Loebell, Wirklicher Geheimer Rat, Oberpräsident a. D.
Dr. von Meister, Regierungspräsident in Wiesbaden
Frau Rudolf Mosse Graf von Oppersdorff, Mitglied des Herrenhauses, Oberglogau
Dr. Schjerning, Generalstabsarzt der Armee
Georg Schweitzer, Chefredakteur, Hauptm. d. R. Professor Dr. Siegert in Cöln
Dr. Eduard Simon, Geheimer Kommerzienrat Spielmann, Rechnungsrat
Steinthal, Geheimer Kommerzienrat, Direktor der Deutschen Bank
von Strantz, Major z. D. Frau Kommerzienrat Valentin Frau Justizrat Viebig
Professor Dr. M. Wolff, Geheimer Medizinalrat

I. Abhandlungen.

Humor und Schulleben.*)

Vor langen Jahren lief ein hurtiger Quintaner durch den Flur seines Gymnasiums — das Laufen im Hause war auch damals verboten — und stieß wuchtig gegen den ansehnlichen Bauch eines würdigen Professors. Der wendete sich aber nicht, wie in der alten Schule gar üblich, zu einer Behandlung des Straffälligen, sondern glättete nur die schmerzende Stelle und sprach wehmütig lächelnd: „Junge, siehst du meinen Bauch nicht?“ Wir werden sagen: dieser Mann besaß Humor.

Was heißt das?

Dem alten Professor war, in des Wortes eigentlicher Bedeutung, eine Unerfreulichkeit zugestoßen; es war ihm aber gelungen, die Bitternis zu bannen. Das beweist die Freundlichkeit, die er dem Knaben erzeigte. Mithin erschiene der Humor im Schulleben als eine Abwehr gegenüber der unhold andringenden sinnlichen Gegenwart, als eine Befreiung von der Welt der Erscheinungen. Er schafft subjektiv einen Abstand von den Dingen, der objektiv nicht besteht.

Doch hätte nun der erwähnte Quintaner nicht den alten Lehrer, sondern etwa einen Quartaner gestoßen: hätte sich der auch humoristisch verhalten, oder wäre die Angelegenheit nicht vielmehr humorlos, wennschon tatenfreudig verlaufen? Und als der alte Professor selbst Quartaner war, hätte er sich da gegen den Quintaner ebenso benommen wie jetzt? Schwerlich! Es muß also der Grund zu dem Humor auch in dem Unterschied der Jahre gesucht werden. Bei einem Kinde finden sich vielleicht Keime des Humors, Humor selbst besitzt es nicht. Denn das Kind empfindet jeden Anstoß, der ihm widerfährt, als eine allerpersönlichste Sache. Der Film seines seelischen Lebens ist noch frisch, daher prägt sich jeder Eindruck tief ein, daher der heftige Schmerz bei einer Schädigung, die den Erwachsenen nur gering dünkt, über den er deshalb oft zu Unrecht lächelt, daher auch die Unfähigkeit des Kindes zum Humor. Das Kind ist außerstande, sich durch geistige Selbstbefreiung einen Abstand von den Dingen zu schaffen, es vermag nicht zu objektivieren. Dagegen der alte Professor war, wie jeder Gereifte, im Leben wahrscheinlich schon recht oft äußerlich und innerlich gestoßen worden. Wer aber

*) Vortrag gehalten auf der 35. Mitgliederversammlung des Philologenvereins von Ost- und Westpreußen von Johannnes Müller in Danzig.

die Unvollkommenheit des Irdischen, wer die unverbesserlichen Mängel zumal des menschlichen Wesens erkannt hat, bei dem kann auf dem teuer erkauften Felde der Lebenserfahrung die Resignation, die Entsagung sprießen, und diese kann als Frucht den Humor zeitigen.

Somit erschiene jetzt der Humor als die auf dem Boden der Lebenserfahrung gewachsene Fähigkeit, die Unvollkommenheiten des Lebens abzuwehren, ja zu überwinden.

Doch noch eine Frage erhebt sich. Hätte jeder Berufsgenosse des vielgedachten alten Professors dem kleinen Schädling gegenüber Humor betätigt?

Wir leben in dem Zeitalter einer geläuterten Dienstanweisung — so bleibe es dahingestellt, ob mit ihr eine geläuterte Dienstauffassung Hand in Hand geht, und ob daher heute jeder Lehrer es bewiese, daß er die Höhe der humorvollen Auffassung des alten Professors erklommen habe. Zweifellos aber wäre in nicht zu ferner Vergangenheit mancher dem alten Professor gleichaltrige Lehrer dem Knaben weit anders entgegen getreten denn dieser. Hieraus folgt, daß die Lebenserfahrung allein den Besitz des Humors nicht verbürgt. Sie ist nur die eine seiner Wurzeln. Wo finden wir die andere?

Aus den Worten des alten Professors klingt nun neben der Wehmut ein Behagen, und dieser Zweiklang erst fällt uns ins Ohr als Humor. Das Behagen konnte aber unmöglich durch den Stoß an sich erregt sein. Im Gegenteil! Es vermochte sich in der Seele des Geschädigten erst dann zu bilden, wenn das Gefühl der Unlust zurückgedrängt wurde. Bei diesem Schulbeispiel wurde es durch den Gedanken gelindert, daß es doch etwas Schönes sei um die lebendig kraftvolle Betätigung der lieben Jugend, und an diesen Gedanken mochte sich aus lieber Erinnerung reihen der Gedanke an die Tage eigenen ähnlichen Treibens, und manche liebe Schattenbilder mochten der Schwelle des Bewußtseins nahen: ein Lichtstrom liebender Erinnerung durchglutete das Herz des Alten. Damit ist die zweite Wurzel des Humors bloßgelegt: die Liebe, die Liebe so zu den Menschen wie zu den Dingen, die Liebe zu allen Erscheinungen der Welt.

Und nun dürfen wir für unsere Aufgabe feststellen: Der Humor ist die aus Liebe geborene, in Lebenserfahrung erstarkte Fähigkeit, die Unvollkommenheiten des Schullebens in ruhiger Heiterkeit anzuschauen und abzuwehren.

Prüfen wir nun die Richtigkeit dieser Begriffsbestimmung, indem wir das Schulleben mit seinen Unvollkommenheiten betrachten.

Dessen Unvollkommenheiten werden hervortreten erstens in dem Verkehr zwischen Gleichgeordneten, zweitens in dem mit Übergeordneten, d. h. sie werden sich darstellen in dem Verhältnis des Oberlehrers zu seinen Amtsgenossen, zweitens zu den Eltern der Schüler, sodann zu dem Provinzialschulkollegium, insbesondere zu dessen Vertreter und zu dem Direktor, endlich in dem Verhältnis des Oberlehrers zu den Schülern.

Vielfach werden die Mängel, die in dem Verkehr der Oberlehrer untereinander ins Auge fallen, durch äußere Umstände begünstigt oder bewirkt. Eine sozusagen körperliche Reibung läßt sich schwer vermeiden, da ja nicht wenige Konferenz- oder Lehrerzimmer unter dem Gesichtspunkt herge-

richtet werden, daß geduldige Oberlehrer viele in einen Raum gehen. Der Oberlehrer genießt selten den leiblichen Aktionsradius auch nur eines bescheidenen Bureaubeamten. Die klimatischen Verhältnisse des Zimmers werden belebt durch das Öffnen von Türen und Fenstern. Während nun die einen in dem sorgsamen Schließen der andern hygienische Rückständigkeit belächeln, mißbilligen die andern die Rücksichtslosigkeit, welche durch den gefürchteten Zug und durch Kälte die Wohlfahrt der Amtsbrüder bedrohe. Trauernd auch vermerkt es der Korrigierende, wenn wiederholte Anrede eines unbeschäftigten Genossen seine Arbeit unterbricht. Nicht jedem erscheint die helltönende Stimme eines Amtsgenossen zuträglich für die Nerven, die doch nun einmal vorhanden sind. Wer da Bücher aus der Handbücherei unbefugt entlehnt oder an einen unrechten Platz stellt, verfällt manchem Tadel, und vielleicht bereitet jemand dem Amtsbruder dadurch Kümmernis, daß er sich mit Vorliebe auf dessen Platz setzt. Auch in andern Räumen keimt Drachensaat. Es wird leichtlich als ein Übel empfunden, daß die Karte etwa von Deutschland das Zimmer der Untertertia wochenlang nicht verlassen will, und eine andere Ordnung oder Unordnung in dem Physikzimmer reizt die Galle. Als strafbare Handlung erscheint es, wenn an dem Schreibetag des Lateiners auch der Franzose sein thème in die Klassenwelt setzt, als arge Unterlassung, wenn die Zensuren für die Zeugnishefte von dem einen oder andern trotz aller Liebesmüh verweigert werden. Nicht jeder ist mit jedem Fehlen eines jeden Amtsgenossen, der eine Erkrankung meldet, einverstanden, zumal dann, wenn die Arbeitszeit eines halbfreien Vormittags durch Vertretung zerrissen wird.

Mitunter liegen auch innere Gegensätze vor, denn die Oberlehrer scharen sich ja noch zu den verschiedensten Richtungen geistigen Lebens. Mißklänge werden am seltensten durch die vorhandenen Gegensätze in religiösen Anschauungen hervorgerufen, insofern Zartheit oder Vorsicht einer Erörterung heikler Dinge gern aus dem Wege geht. Schwerer fällt es, zumal an Sonn- und Feiertagen, die als solche nicht an den Kalender gebunden sind, Gespräche von Krieg und Kriegsgeschrei, von den Großen dieser Welt, von einer wahrhaft gesunden Stadt- oder Staatspolitik ohne Anstoß zu führen. Der politisch nach links Neigende sieht bei einiger Erregung vielleicht voller Mitleid hinab auf den rechts Stehenden, als auf den Vertreter vorsintflutlicher Anschauungen. Dieser jedoch argwöhnt, sein Widerpart löse alle Bande frommer Scheu als ein beklagenswertes Opfer des Radikalismus.

Gegensätze werden auch durch die wissenschaftlichen Anschauungen in engerem Sinne erzeugt. Es soll Philologen geben, die den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern nicht die frohe Anerkennung zollen, welche diese beanspruchen, und unter den Vertretern dieser Wissenszweige mögen sich Fortgeschrittene finden, welche mit den kümmerlichen Resten einer veralteten Kultur am liebsten den Ofen heizten.

All diesen und ähnlichen Unvollkommenheiten ruhig gegenüberzutreten, sie behaglich beiseite zu schieben, beim Urteil mit der Krämerwage, nicht mit der Goldwage zu wägen, dazu befähigt der Humor, wie ihn das schöne Goethische Wort widerspiegelt: „Kindlein, liebet Euch! Und wenn das nicht gehen will, laßt wenigstens einander gelten."

Auch der amtliche Verkehr der Lehrer mit Angehörigen der

Schüler leidet bei Unvollkommenheiten, welche teilweise durch Äußerlichkeiten bewirkt werden. Diese beeinflussen bisweilen — kein Wunder — die Stimmung der Verhandelnden. Vor wenig Wochen noch tönte in einem hiesigen Gymnasium durch den halbdunklen Hausflur, der eine Anzahl Eltern beherbergte, welche des Direktors harrten, die knarrende Stimme eines stattlichen älteren Herren mit der Frage zum Schuldiener: „Sagen Sie mal, hat man denn hier kein Wartezimmer?“ Erscheint ein Vater, eine Mutter, so hebt vielfach zunächst ein peinliches Suchen an, wo man den Gast empfangen könne. Wenn's hoch kommt, findet sich ein zufällig entmenschtes Klassenzimmer, in dem freilich das Angebot an geeigneten Sitzplätzen für Erwachsene und an reiner Luft zumeist gering ist, oder die gute Stube der Anstalt, die Aula, die im Winter vielleicht sogar angewärmt ist, falls der Besucher sich zu seinem Glück an einem der wenigen Benutzungstage eingestellt hat. Oft muß eine freie Ecke im Hausflur oder auf einem Treppenabsatz herhalten. Einiger Humor kommt unter solchen Umständen wahrlich zu statten!

Unfroh empfindet der Lehrer mitunter den nicht angemeldeten Besuch, den Angehörige des Elternhauses am frühesten Morgen, in der Mittagsstunde oder gegen das Dunkel der Nacht hin ausführen. Nicht jedem eignet der Humor eines mir bekannten Schulleiters, der sich bei solchen Gelegenheiten selbst von Tische sofort erhub, auf eine leise Anmerkung der Gattin äußerte: „Der liebe Gott läßt sich auch immer sprechen“, deren Einwurf: „Du bist doch nicht der liebe Gott“, zwar bejahte, aber hinzufügte: „Also bin ich um so mehr dazu verpflichtet, ich bin der Leute wegen da.“ Die väterlichen oder mütterlichen Erzählungen ahmen bisweilen die Breite des Epos nach. Reichliche Mitteilungen aus dem Leben des Besuchers oder der Seinen werden geboten, deren Zusammenhang mit dem Zweck des Kommens dunkel bleibt. Hier hilft einiger Humor, der darin einen Beweis von Vertrauen achten mag, oder es versucht, aus der Spreu ein paar psychologisch wertvolle Körner zu sondern.

Wird die Schilderung der von der Schule unterschätzten Trefflichkeit des Sohnes und des mangelhaften Verständnisses der Lehrer für ihren Beruf im allgemeinen und für Fritzens Individualität im besonderen gar lebhaft, so wird der Humor es begreiflich finden, daß ein Vater sich schwer dazu herbeiläßt, an dem eignen Abbild Schattenseiten zu entdecken.

Geht aber das Urteil des Besuchers über den Besuchten oder dessen Amtsgenossen zu weit, so wird der Humor nicht deutlicher als nötig die Grenze ziehen. Denn die Äußerungen des Vaters gründen sich zumeist auf Angaben des Sohnes über dessen Vorgesetzte, und die Neigung zu eigener Herzstärkung ein bisweilen in großen Zügen hingeworfenes Räsonnement über einen Vorgesetzten zu entwerfen, wird dem Lehrer ja vertraut sein, zumal wenn er über einen Schatz militärischer Erinnerungen verfügt.

Auch treten wohl Fälle ein, bei denen es wünschenswert ist, daß Humor auch im Elternhause wachse.

Unvollkommenheit zeigt sich ferner in dem Verhältnis des Oberlehrers zum Provinzial-Schulkollegium. Dies Verhältnis wird im wesentlichen bestimmt durch das Gesamturteil des Dezernenten über den

Lehrer, das sich mit Recht i. a. gründen wird auf die Ansicht, welche der Leiter der Anstalt über den Oberlehrer amtlich äußert.

Es gründet sich aber auch auf direkte Beobachtung des Oberlehrers, wie sie bei Revisionen oder bei Prüfungen erfolgt. Zwar wird nun das Ministerium die Stelle eines Provinzialschulrats nur einem bewährten Schulmanne übertragen, bei dem es neben der Gabe der Verwaltung einen freien Blick, Menschenkenntnis, Verständnis für Gewordenes und nicht zum wenigsten eine umfassende allgemeine Bildung voraussetzt. Revisionen durch den Provinzialschulrat können jedoch bei dessen sonstiger Belastung nur selten stattfinden. Der Mensch aber, selbst wenn er Provinzialschulrat ist, siehet, was vor Augen ist, also doch nur ein Vereinzeltes. Daher kann selbst dem trefflichsten Revisor die Revision ein schiefes Bild von dem Unterrichtenden gewähren. Denn wie den einen Lehrer die Gegenwart Dritter in der Klasse gleichgültig läßt, so lähmt sie den andern, was vielleicht äußerlich gar nicht hervortritt. In diesem Falle kann sich eine Lehrstunde ergeben, von der niemand besser denn der Unterrichtende weiß, daß sie an bösen Fehlern krankte, gar an dem schlimmsten der langen Weile. Ist nun das Ergebnis dieser Revision, welche etwa eine erwünschte Versetzung oder Beförderung des Oberlehrers ins Auge faßte, ungünstig, so wird sich der Humor über die Unvollkommenheit der Dinge hinweghelfen mit dem bittersüßen Troste, daß wie dem Besuchten die Gabe der Ungezwungenheit, so dem Besucher die Gabe des Herz- und Nierenprüfens nicht in vollem Umfange beschieden sei, und daß der Besucher Bedauern verdiene, weil er nicht das Glück genossen habe, auch von sonstigen Lehrstunden zu kosten, in denen ja goldene Äpfel in silbernen Schalen geboten würden. Wenn überhaupt die nach Zahl und Höhe spärliche Beförderung in unserm Stande von vielen Angehörigen des Berufes desto bitterer empfunden wird, je lebhafter Fähigkeit oder Wunsch zu umfangreicherem Wirken lockt, so mag Mißvergnügte der Humor trösten gemäß dem Worte jenes alten Persers: „Den Königshut auf dem Haupt kann nur einer tragen, aber jeder den auf dem Herzen"; es mag sie auch der behagliche Gedanke erquicken, daß behördliches Wohlwollen gegen ein inneres Avancement eines Untergebenen nichts einzuwenden habe. Wer aber bei Anträgen an sein Provinzial-Schulkollegium, sie mögen nun handeln von der Einführung erlesener Lehrbücher oder erleuchteter Methoden, oder von Urlaub zu Studienreisen, oder von der Einberufung zu Kursen, oder von der Anrechnung von Dienstjahren, die Antwort erhält: „Auf Ihre Eingabe vom 1. April dient Ihnen zum Bescheid, daß wir uns diesseits nicht in der Lage sehen, derselben zu entsprechen" — dessen Auge wird nicht Kummer umschatten, wenn der Humor ihm zuflüstert, daß voraussichtlich auch nicht alle, noch so eifrig gefeilten Schriftsätze, welche das Provinzial-Schulkollegium dem Herrn Minister einreicht, heiße Gegenliebe finden.

Unvollkommenheiten des Schullebens springen sodann hervor in dem Verhältnis zwischen Oberlehrer und Direktor, und dabei ließe sich ein niemals ausgesungenes Lied anstimmen. Der Grund solcher Unvollkommenheit liegt in dem einen oder in dem andern, oder in beiden. Und zwar gehen die Mängel hervor aus dem Umstande, daß der eine oder daß beide über das Durchschnittsmaß ihrer Art ragen oder es nicht erreichen. Man kann auch die Fehler seiner Vorzüge besitzen. Das Durchschnittsmaß in der allerverschiedensten Hinsicht:

auf dem Gebiete gesellschaftlicher Selbstdarstellung, auf dem Felde der eigentlichen Lehre, in den Tugenden der Ordnungsliebe, der Pünktlichkeit, des Fleißes, der Hingabe an den Beruf und dergl.

Besonders da zeigen sich Mängel, wo Direktoren oder Oberlehrer, vielleicht als starke Persönlichkeiten, über ein gesteigertes Selbstbewußtsein verfügen. Glaubt ein Direktor, daß mit ihm, wohl gar unmittelbar nach seiner Antrittsrede — um mit Oskar Jäger zu sprechen— die Ära des Heils hereingebrochen sei, fühlt er sich den Oberlehrern gegenüber als ein Wesen höherer Ordnung, so richtet er eine Schranke zwischen sich und Mitstrebenden auf, über die manche lächeln, an der viele sich stoßen, nicht zum wenigsten der Erbauer. Eine solche Schranke stellt sich als ein gefährliches Hindernis in den Weg, den das Schulleben täglich durchschreitet. Am weisesten wird doch der Direktor handeln, welcher den Kernsatz aller Erziehung und Leitung beherzigt: *exempla trahunt*, und der zu überzeugen strebt auch da, wo er gebieten muß oder will.

Freilich darf selbst der edelste Herr nicht erwarten, daß begründetes Streben zu überzeugen in jedem Falle glücke; denn es kann überstarkes Selbstbewußtsein auch dem Oberlehrer eignen. Bisweilen läßt sich eine sonderbare Art Männerstolz vor Direktorenthronen erschauen, der sich etwas zu vergeben dünkt, wenn er zugesteht, daß der Übergeordnete treffender urteile. Das Selbstbewußtsein fußt mitunter auf der durch Kunzes Hilfe beweisbaren Tatsache, daß der Direktor an Jahren jünger ist als der Nachgeordnete, und auf der Annahme, daß auch seine Kenntnis oder seine Einsicht geringer sei. Wenn ein Direktor oder Oberlehrer dienstliche Maßnahmen durchsetzt oder empfiehlt, bei denen der andere zum Kopfschütteln neigt, so schösse das Selbstbewußtsein, welches den angeblichen Fehlgriff übel deutete, leicht über das Ziel hinaus. Schützt die Erwägung, daß viele Wege auch nach dem pädagogischen Rom führen, nicht vor herber Gegensätzlichkeit, so wird der Humor den Männern und der Sache helfen, wie ihn Albrecht Dürer bewies, der da gerne über bescheidene Leistungen von Kunstgenossen mit den Worten urteilte: „Die Meister haben ihr Bestes getan."

Wo beide Teile die allgemeinen Grundsätze der neuen Dienstanweisung, bei der wie bei Straußischen Walzern die Einleitung das schönste ist, verfolgen, der Direktor die Aufgabe, die Freude am Gedeihen des gemeinsamen Werkes zu kräftigen, der Oberlehrer die Verpflichtung zu williger Einordnung des einzelnen und zur Selbstverleugnung, da werden die unvermeidlichen Mängel am seltensten aufstoßen.

Der Humor überwindet aber alle Mängel. Über Deutschland wird, nach einem bekannten Wort, kein Haupt leuchten, das nicht mit einem vollen Tropfen demokratischen Öles gesalbt ist: ebenso wünschenswert wäre es, daß über das Haupt eines jeden Schulleiters die süße Balsamkraft des Humors reichlich ausgegossen sei. Und kann's irgend sein, so sollte auch jeder Oberlehrer, wenn ihm schon die große goldene Medaille für Humor versagt bleibt, wenigstens nach einer lobenden Anerkennung als Produzent oder Konsument streben. Dann würde unser Schulleben manches Mal ein ganz anderes Gesicht zeigen!

Am häufigsten tritt Unvollkommenheit zutage in dem Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, und zwar auf allen drei Unterrichts-

stufen; jedoch so, daß auf Unterklassen andere Mängel hervorstechen als auf Mittel- und Oberklassen. Auf der Unterstufe, zunächst auf der Sexta, wird der Lehrer Ordnung, Pünktlichkeit, Sauberkeit — ich möchte sie die königlich preußischen Tugenden nennen, oft vermissen. Bei dem Kampf wider Mängel auf diesem Gebiete wird er nur dann billig verfahren — dies wäre eine Vorbedingung für die Erwerbung des Humors — wenn er sich über die Verhältnisse unterrichtet. Hat der Klassenleiter etwa der Septima seine Herde versäumt, oder ist die Sexta mit Bestandteilen fragwürdiger Vorbildung durchsetzt, so muß der Sextanerfürst fein säuberlich verfahren. Auch Mängel, welche auf das Elternhaus, die Kinderstube zurückweisen, kann der Lehrer wahrnehmen; vielleicht entbehrt gar ein Knäblein der sorglichen Mutterhand. Auf dem Boden solchen Verstehens erwächst der Humor. Der Humor, das sichere Behagen an der wimmelnden, vertrauensvollen Schar wird den Lehrer bei jeder Unterweisung zu freundlichem Maße leiten, auch in der Erinnerung an die Tage, da er selbst gütiger Nachsicht und immer wiederholter Mahnung bedurfte.

Andere Schwierigkeiten erheben sich auf der Mittelstufe. Sie sind so beträchtlich, daß — wie man sagt — nicht jede Lehrkraft auf dem Boden der Obertertia und Untersekunda sich mit voller Sicherheit und einiger Freude — Freude auf seiten der Lehrkraft — zu bewegen vermag. Der bedeutsame Einfluß, welchen die sich vorbereitende oder die eintretende Pubertät auf das Gebaren der Knaben ausübt, wird vielfach unterschätzt. Leider vergißt man bisweilen auch den weisen Spruch: *sunt pueri pueri, pueri puerilia tractant*, oder man urteilt sonst einseitig. Wenn z. B. der Lateinlehrer als argen Fehl rügt, daß ein Tertianer es während der Lehrstunde vorzieht, ein Gemälde von der Reiterschlacht an der Axona zu entwerfen, anstatt sich dem Wortlaut des cäsarischen Textes hinzugeben, so übersieht er, daß der Knabe mehr denn seine Genossen durch die Dinge, oder durch den trefflichen Unterricht angeregt ward. Siegreich wird auf dieser Stufe ein breiter holländisch angehauchter Humor herrschen, den etwa die bekannten Bücher von Pistorius in der Gestalt des freilich schlagfertigen Dr. Fuchs malen.

Die Unvollkommenheiten, welche man auf der Oberstufe gemeinhin vermerkt, werden zunächst dadurch bewirkt, daß die meisten Schüler nicht allen Unterrichtszweigen ein gleichmäßiges Interesse entgegen bringen. Insofern nun die Schule ein Abbild des Lebens ist, welches von dem Manne pflichttreue Arbeitsleistung auch auf minder zusagenden Gebieten fordert und eintreibt, ist der Lehrer vollauf berechtigt, den Schüler anzuhalten, daß er tue, was er schuldig ist. Jedoch darf er es einerseits nicht vergessen, daß der Schüler ein Werdender ist, andrerseits, daß es auch nur wenigen Lehrern beschieden ist, einer jeden Wissenschaft oder einer jeden beruflichen Anforderung mit gleicher Wärme zu nahen. Diese humoristische Erwägung sollte sein Verfahren dauernd beeinflussen.

Was das Primanerleben außerhalb der Schulklasse anlangt, so wird ein gesunder Humor auch hier zu heiterer Sicherheit des Urteils führen. Wenn ein Primaner gerne die Straßen aufsucht, in denen zu gewissen Stunden die Blüte der Bevölkerung lustwandelt, und wenn er hier mit den schöngelockten Freundinnen seiner Schwester gerne einherzieht, so gedenke der Lehrer an die Tage der Vergangenheit, auf daß er die Gegenwart billig und freundlich werte. Wenn aber gar der Sekundaner den

verbotenen Pfad der Konditorei wandelt, so erinnere sich der Lehrer an die Stätte, da er einst bei einem Stück Apfelkuchen, vielleicht gar mit Schlagsahne, oder bei einer irgendwie erworbenen Zigarre sich weltmännisch und bedeutend dünkte.

Kurz, urteilen wir über die Schüler, so möge der Humor uns zuraunen:

„Doch auch ich im Jugendwalten
Irrte mich schon hundertmal;
Heute mich im Zaum zu halten,
Schere steckt im Futteral."

In solcher Gesinnung können wir Erzieher uns erziehen zu wahrhaft heiterer, unbefangener, zum Verstehen bereiter Menschlichkeit.

Und — so fragen wir nun zum Schluß — wie steht's jetzt mit uns? Besitzen wir hinreichend Humor? Die Frage ist eine Gewissensfrage, und solche Fragen zu beantworten sind wir nicht verpflichtet.

Goethe sagt freilich:

„Mit Philologen und Mathematikern ist kein heiteres Verhältnis zu gewinnen. Das Handwerk der erstern ist: zu emendieren, der andern: zu bestimmen. Da nun am Leben so viele Mängel (*mendae*) sich finden, und ein jeder einzelne Tag genug an sich selbst zu bestimmen hat, so kommt in den Umgang mit ihnen ein gewisses Unleben, welches aller Mitteilung den Tod bringt."

Also vermißte Goethe anscheinend bei den Männern unsers Berufes Humor. Doch mag dies für uns ein wenig betrübliche Urteil nicht zu wörtlich verstanden werden: hat doch Goethe bis in seine letzten Lebenstage mit Philologen gerne verkehrt. Vielleicht auch haben sich mit den Zeiten die Menschen gewandelt. Wie dem auch sei: die hier versammelten Philologen haben es jedenfalls durch die Tat bewiesen, wieviel von diesem kostbaren Gut sie ihr eigen nennen. Haben sie doch den Humor besessen, die Unvollkommenheit des Sprechenden, der sich ins Schulleben und an den Humor gewagt hat, bis jetzt zu ertragen!

Danzig. Johannes Müller.

Vierter Ruderkursus für Oberlehrer höherer Lehranstalten Preußens in Wannsee 1911.

In den Tagen vom 11. Mai bis 1. Juni dieses Jahres wurde in dem Schülerbootshause am Wannsee der vierte Ruderkursus für Oberlehrer abgehalten. Entsprechend der Wertschätzung dieser Einrichtung seitens der Behörden und der für den Sport interessierten Kollegen waren in diesem Jahre eine sehr hohe Zahl von Meldungen für den Kursus eingegangen, von denen 31 berücksichtigt werden konnten. Später, wenn das geplante dritte Bootshaus errichtet, wenn die Zahl der Boote usw. entsprechend vermehrt sein wird, kann hoffentlich die Zahl der Teilnehmer noch vermehrt werden. Zurzeit scheint die Zahl von etwa 30 nicht überschritten werden zu können. — Von den 31 Teilnehmern waren 29 Oberlehrer,

2 Turnlehrer; das Alter stufte sich ab von 46 bis zu 27 Jahren. 28 Herren waren in Preußen tätig, 3 in Hamburg. Ein Herr aus Mecklenburg-Schwerin war in letzter Stunde verhindert worden. — Gerade der Umstand, daß Teilnehmer aus Hamburg, der ersten Seestadt Deutschlands, ja aus dem Ausland gemeldet waren, ist ein Zeichen, daß der Ruhm des Wannseehauses weit hinausgedrungen ist. Und für die Anhänglichkeit früherer Teilnehmer spricht, daß Begrüßungstelegramme von diesen eintrafen und daß viele dem Bootshause die Flagge ihrer Ruderriege zum Andenken geschenkt hatten.

In diesem Jahre nun war der Kursus ganz besonders vom Wetter begünstigt: während der eigentlichen Arbeitszeit ist kein Tropfen Regen gefallen, wohl aber hatte die strahlende Sonne herrlich gebräunte Gestalten geschaffen. So kam es, daß das Leben besonders frisch pulsierte; die Stimmung war eine äußerst vergnügte und angeregte; die Arbeit war gepaart mit jugendlicher Freude. Und die Abschiedsfeier, die Lehrende und Lernende noch einmal vereinte, war ein Beweis voller Befriedigung und herzlichsten Einvernehmens.

Der Arbeitsplan war in vorzüglichster Weise von dem hochverdienten Leiter des Kursus, Prof. Wickenhagen, aufgestellt und mustergültig auf die Arbeitstage verteilt. Er umfaßte tatsächlich den gesamten Ruderbetrieb in Praxis und Theorie, so daß der Hauptzweck des Kursus, nämlich im Rudern ausgebildete Oberlehrer heranzubilden, die selbständig den Ruderbetrieb an einer höheren Schule zu organisieren imstande sind, voll erreicht worden ist.

Die Arbeitszeit war vor allem der Vormittag; auf ausgedehnte Ruderübungen und Unterweisungen in Handfertigkeit folgte eine kurze Pause, an welche sich noch ein Vortrag anschloß; am Nachmittag fanden dann öfters Besichtigungen statt.

Hand in Hand gingen stets theoretische Unterweisung und praktische Ausführung des Vorgetragenen. Am ersten Tage wurde an der Hand der trefflichen Rauscherschen Wandtafeln die Rudertechnik erläutert, es wurde gezeigt, wie bei der üblichen Methode mit Ausnutzung aller Motoren des Körpers, der Arme und Beine und vor allem des Rumpfes eine rationelle Bewegung erreicht wird, d. h. wie mit geringster Anstrengung eine möglichst große Geschwindigkeit erreicht werden kann. Diese Unterweisung war derartig anschaulich, daß bereits die ersten Übungen im Ruderkasten, zunächst auf festen Sitzen, mit gutem Erfolg ausgeführt werden konnten. Dieses Kastenrudern ist dann fast bis zum letzten Tage immer wieder geübt worden; mit Recht, denn diese Übungen kann man wohl am besten mit der tempomäßigen Einübung der Gewehrgriffe des Soldaten vergleichen, die auch dann noch immer wieder eingeschaltet wird, wenn die Truppe längst ausexerziert ist. Es ist eben die beste Art Fehler zu beobachten und zu beseitigen.

Die ersten Ausfahrten im Boot selbst wurden unter Aufsicht der ausbildenden Herren, des Prof. Rumland und des Trainers Rauscher, unternommen, während bald schon in sechs Booten gleichzeitig gefahren wurde, wobei jeder einzelne Gelegenheit bekam, sich im Steuern und im Kommando auszubilden. Daß bei diesen Fahrten das ordnungsmäßige Einsetzen der Boote in das Wasser, das Herausheben, die Reinigung und Unterbringung, das Ein- und Aussteigen geübt wurde, ist selbstverständlich. Und als dann die Fahrten auf festem Sitz hinreichend

sicher eingeübt waren, ging man zum Rollsitz über, sowohl im Kasten wie im Boot; zum Schluß wurde das Skullen, d. h. das Rudern mit beiden Händen, geübt. Alle diese Fahrten wurden von Tag zu Tag gesteigert, bis an einem der letzten Tage eine Ausfahrt bis Potsdam unternommen werden konnte, bei welcher schon eine erfreuliche Ausdauer bewiesen werden mußte.

Auf diese Weise war es auch möglich, die Ruderer in einfachster Weise mit den verschiedenen Arten der Boote und der Ruder bekannt zu machen, so daß sie auch ein Urteil bekamen über gutes und minderwertiges Material. Denn wenn mit Recht das Rudern als ein teurer Sport angesehen werden muß, so ist es doppelt nötig, beim Ankauf von Booten und sonstigen Rudergeräten recht vorsichtig zu sein und das vorhandene Material auf das sorgfältigste zu schonen. Wenn aber ja leider unvermeidliche Schäden eintreten, so soll die Bootsmannschaft imstande sein, dieselben nachhaltig und doch mit einfachsten Mitteln zu beseitigen. Krankheiten zu verhüten ist natürlich auch hier besser als eingetretene Übel zu kurieren. — Diese Gesichtspunkte zu erläutern war nun bei dem reichhaltigen Material die beste Gelegenheit, neue, mustergültige Boote wurden in ihrer Bauart, ihrem Holzmaterial, ihren Abmessungen vorgeführt, an älteren, zum Teil schon ausrangierten wurden Fehler gezeigt. Man lernte dabei, daß das Wasser mit seinem Schlamm der größte Feind der Boote ist, daß ein sorgfältiges Reinigen der Boote sowohl wie der Riemen unerläßlich ist, damit nicht Kiel und Kielplanken allmählich aufweichen und faulen. Daß der Anstrich aller Holzteile von Zeit zu Zeit zu erneuern sei, wurde erläutert. — Eine nicht minder große Gefahr sind Kollisionen auf der Fahrt und Beschädigungen beim Lagern der Boote, die sich allerdings bei ruhiger Überlegung fast immer vermeiden lassen, auch wenn einmal besondere Lagervorrichtungen nicht vorhanden sind, wie beim Anlegen auf Touren und dem Herausheben an ein steiniges oder sonst ungeeignetes Ufer.

Wie aber jeder Ruderer weiß, sind Materialschäden selbst bei größter Sorgfalt nicht ganz zu vermeiden. Da heißt es denn ohne fremde Hilfe die Weiterfahrt ermöglichen durch Beseitigung der Schäden. So lernte man, wie mit einfachsten Mitteln, einem Stück Zedernholz, d. h. im Notfalle einem Deckel einer Zigarrenkiste, mit Leinwand, Werg, Öl, Fett und Leim, ein Riß im Boot nicht nur vorübergehend, sondern dauernd ausgebessert werden kann, wie man das Schutzleder an den Riemen schnell und sicher erneuern kann, wie man einen angebrochenen Riemen für die Heimfahrt herrichten kann, wie man sich helfen kann, wenn ein wichtiger Teil des Bootes verloren gegangen, z. B. in den Fluten des Wassers verschwunden ist.

Alle diese Handfertigkeiten wurden zunächst von dem tüchtigen Bootshauswart und seinem Gehilfen vorgemacht, dann aber von jedem Kursisten in eingehendster Weise geübt, so daß jeder einzelne jede Handfertigkeit hat durchmachen müssen. Es war ein erfreuliches Bild, die einzelnen Arbeitsgruppen in emsiger Tätigkeit zu sehen. Daß dabei dieser und jener sich durch besonders praktischen Sinn auszeichnete, insbesondere, wenn er schon früher diese Dinge betrieben hatte, braucht kaum erwähnt zu werden. Alle aber sind ausgerüstet worden mit einer Fülle von praktischen Kenntnissen und Erfahrungen, sie haben gelernt, daß auch hier die Axt im Haus den Zimmermann ersetzt.

Wenn die eigentliche Arbeit getan war, so schloß sich daran oft ein Vortrag über ein Thema aus dem Ruderbetrieb. Außer den schon erwähnten Unterweisungen in der Technik des Ruderns wurden acht selbständige Vorträge gehalten. Der Raum gestattet nicht, ausführlicher auf diese einzugehen, doch sei eine Übersicht der Vortragenden und der Themen angefügt:

1. Prof. Wickenhagen: Der Entwicklungsgang des Schülerruderns. Das Bootshaus Wannsee.
2. Oberlehrer Haagen: Innere Leitung und Verwaltung von Schüler-Rudervereinen.
3. Regierungs-Baumeister Stahn: Grundsätze beim Bau von Ruderhäusern.
4. Oberlehrer Naumann: Der Wassersport im Dienste der Wehrbarmachung.
5. Rentier Schickendantz: Kampierfahrten im Boot, mit Demonstration der gesamten Ausrüstung, wie Zelte, Kocheinrichtungen usw.
6. Oberlehrer Dr. Brinkmann: Der Sportbetrieb an den höheren Schulen Nordamerikas. Nach eigenen Beobachtungen.
7. Prof. Dr. Kuhse: Meine Schülerreise auf der Donau.
8. Oberlehrer Dr. Platow: Die Fahrt im Canoe.

An diese stets sehr lehrreichen Ausführungen knüpfte sich oft eine rege Aussprache an. Auch waren mit ihnen praktische Vorführungen, wie z. B. von Zelt- und Kocheinrichtungen, und Ausstellungen von Literatur und Material verbunden.

Ein ganzer Tag war dem Besuche der Ruderstätten und Bootsbauereien im Osten von Berlin gewidmet. Es war interessant, das Material, welches im fertigen Zustande so oft benutzt war, nun auch in seiner Entstehung zu bewundern. In der Werft von Deutsch in Stralau hatte man Gelegenheit, eine Anzahl von Booten in allen Stadien der Entwicklung zu sehen, in der Riemenfabrik von Prätzel und Borrmann in Friedrichshagen entstanden Riemen vor unseren Augen, so daß man wohl begriff, daß bei dieser Güte des Materials und dieser Sorgfalt der Arbeit alle Rudergeräte einen nicht niedrigen Preis haben müssen. — An demselben Tage befuhren wir die bekannte Regattastrecke bei Grünau und hatten Gelegenheit, eine Anzahl schöner Bootshäuser zu besuchen. Auch dem überaus prächtigen Bootshaus des Berliner Ruderklub am Wannsee wurde an einem anderen Tage ein Besuch abgestattet.

Da sämtliche Teilnehmer pädagogisch interessiert waren, so wurden auch Besichtigungen eingeschaltet, die nicht mit dem Rudern in Zusammenhang standen. So hatten wir Gelegenheit, die prächtigen Neubauten der Landesturnanstalt in Spandau und des Realgymnasiums in Groß-Lichterfelde zu bewundern und einen tieferen Einblick in die Einrichtung des Arndtgymnasium in Dahlem zu tun, in welchem in mustergültigster Weise Schule und Alumnat nach modern pädagogischen Grundsätzen vereinigt sind.

Mit Dank sei auch an dieser Stelle erwähnt, daß die Verwaltung des Kgl. Opernhauses und Schauspielhauses einige Male in bereitwilligster Weise Eintrittskarten zur Verfügung gestellt hatte. Auch sonst war am Nachmittag und Abend hinreichend Gelegenheit, die Schätze der Kunst und Wissenschaft, welche die

Reichshauptstadt in so reichem Maße bietet, kennen zu lernen und frühere Eindrücke zu vertiefen.

So schied am letzten Tage jeder Teilnehmer mit wehmütigem Gefühl vom Wannsee aus dem Kreise der Kollegen sowohl, mit denen er gearbeitet hatte, als insbesondere auch derjenigen Berliner Kollegen, welche den Aufenthalt zu einem so schönen gestaltet hatten. Möge sich auch im nächsten Jahre wieder eine so fröhliche Schar deutscher Oberlehrer zusammenfinden, möge das Bootshaus am Wannsee eine Stätte bleiben, von der jugendliche Frische ausgeht zum Wohle unserer Jugend und damit unseres geliebten deutschen Vaterlandes.

Halle a. S. Georg Stade.

II. Programmabhandlungen.

Zur schulgeschichtlichen Forschung.

1907, 1908, 1909, 1910.

Eine Sammelbesprechung über schulgeschichtliche Arbeiten ist in dieser „Monatschrift" seit dem Jahre 1907 nicht erschienen. Im 6. Jahrgang (S. 356—375) hat Alfred Heubaum*) in seiner klaren und verständnisvollen Art einen vorzüglich orientierenden Überblick über das gegeben, was die Jahre 1904, 1905 und 1906 besonders in den Programmabhandlungen an Arbeiten zur Schulgeschichte gebracht haben. Er ist im Dezember 1910 aus dem Leben geschieden, und nur mit Wehmut und mit Bangen übernehme ich die Aufgabe, an seiner Stelle hier über dieses Forschungsgebiet zu berichten. Heubaum hatte sich durch sein ausgezeichnetes Buch „Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jahrhunderts", das nun wohl leider ein Torso bleiben wird, in der vorteilhaftesten Weise bekannt gemacht, ja durch seine umfassenden Kenntnisse und seinen Scharfsinn geradezu Bewunderung erweckt. Mehrere Jahre ist er Schriftleiter der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte gewesen und hat ihren Arbeiten zum Teil ganz neue Wege und Ziele gewiesen. Anregend hat er nach vielen Seiten hin gewirkt; auch ich gedenke in Dankbarkeit der mancherlei Belehrungen, die ich von ihm brieflich oder mündlich erhalten habe. Als ein schönes Vermächtnis hat er uns sein vortreffliches Buch über Pestalozzi hinterlassen, doch die schulgeschichtliche Forschung trauert tief über den Verlust, den sie durch Heubaums zu frühen Hingang erlitten hat. Nach einem solchen Manne, der mit Recht als der beste Kenner der neueren Schulgeschichte gerühmt worden ist, die Berichterstattung zu übernehmen, muß den Nachfolger mit Bangen erfüllen. Es kann jedoch das recht lebhafte Interesse, das man heute der Schulgeschichte entgegenbringt, verlangen, daß auch in dieser „Monatschrift" über sie berichtet wird, und es wäre undankbar gegen Heubauer, der es sich so sehr angelegen sein ließ, dieses Forschungsgebiet auszubauen und Mitarbeiter dafür zu werben, wenn nicht der Versuch gemacht würde, in seinem Sinne weiter zu handeln. Die verschiedenen Jahresberichte, die über die schulgeschichtlichen Arbeiten berichten, kommen nicht in so viele Hände von Schulmännern und für die höhere Schule interessierter Leser, wie diese „Monatschrift", daher soll sie auch, wie früher, solche Sammelbesprechungen bringen.

*) Vgl. über ihn Korrespondenzbl. f. d. akadem. gebildeten Lehrerstand 1911, S. 218 ff.

Die Fülle der Arbeiten, die aus den Jahren 1907, 1908, 1909 und 1910 vorliegen, macht es notwendig, sich möglichst kurz zu fassen; eine vollständige Aufzählung wird nicht erstrebt. Und doch soll gleich zu Anfang über die eigentliche Aufgabe ein wenig hinausgegangen werden. Neben den jährlichen Programmen erscheinen auch immerfort bei der Feier von Jubiläen eigene Festschriften, die hier an erster Stelle behandelt werden sollen.

Dem Alter gebührt der erste Platz. Das städtische Gymnasium in Liegnitz feierte 1909 das sechshundertjährige Bestehen. Maximilian Abicht*) hat dazu eine hübsch ausgestattete Festschrift herausgegeben, in der er in anschaulicher Kürze die Geschicke der Anstalt darstellt. Die Stiftungsurkunde vom 31. Dezember 1308 (— es ist in ihr nach der Weihnachtsdatierung 1309 gerechnet —) bezieht sich auf die Errichtung einer Schule bei St. Peter in Liegnitz, aus der im Laufe der Jahrhunderte das städtische Gymnasium entstanden ist. Von den Zuständen der früheren Jahrhunderte würden wir gern noch mehr hören, doch enthält die Schrift mancherlei Beiträge zur Kenntnis vom inneren Betriebe der Schule. Das Johanneum in Lüneburg hat bereits 1906 seine 500 jährige Jubelfeier begangen. Wilhelm Görges und August Nebe**) stelle ausführlich die Geschichte der altehrwürdigen Anstalt dar und bieten damit ein reiches Material auch für die allgemeine Schulgeschichte. Die Stundenpläne und Schulordnungen enthalten zwar im einzelnen nicht gerade besonders hervortretende Eigentümlichkeiten, aber mancherlei Einwirkungen der verschiedenen pädagogischen Strömungen auf die Lüneburger Schule zeigen sich deutlich, und das zu erkennen, ist immer wertvoll. Auf eine Zeit von $3^1/_2$ Jahrhunderten blickte 1908 das Gymnasium zu Bielefeld zurück. Direktor Dr. Herwig gibt in der Festschrift***) eine Geschichte der Schule, Th. Bertram eine solche der Bibliothek. Die Schule ist vom Rat der Stadt an Stelle der alten Stiftsschule gegründet; sie hat die gewöhnlichen Perioden des Niederganges und Aufschwunges durchgemacht, aber sich auch im 18. Jahrhundert manche Eigenart im Unterrichtsbetriebe, von dem in der Festschrift berichtet wird, zu erhalten gewußt und in engerem Bezirke eine nicht unbedeutende Rolle gespielt. Die berühmteste von allen den jubilierenden Anstalten, das Joachimsthalsche Gymnasium, hat auch die umfangreichste Darstellung ihrer Geschichte erhalten. Erich Wetzel†) stellt auf Grund umfangreicher archivalischer Studien nicht nur die wechselvollen Schicksale der Fürstenschule in 3 Jahrhunderten dar, sondern erörtert auch die wirtschaftlichen Verhältnisse, die Verwaltung und die Aufsicht und behandelt ausführlich das Alumnat und die Schule. Eine Fülle von Stoff enthält das stattliche Werk für das Leben und Treiben in einer solchen Schulanstalt, besonders auch für das

---

*) Maximilian Abicht: Das städtische Gymnasium zu Liegnitz in seiner geschichtlichen Entwicklung von 1309—1909. Ein Beitrag zur Gedenkfeier. 1909.

**) Wilhelm Görges und August Nebe: Geschichte des Johanneums zu Lüneburg. Festschrift. 1907. Progr.-No. 383.

***) Festschrift zum 350 jährigen Jubiläum des Gymnasiums und Realgymnasiums zu Bielefeld 1908.

†) Erich Wetzel: Die Geschichte des Königl. Joachimsthalschen Gymnasiums 1607—1907. Festschrift zum 300 jährigen Jubiläum. Teil I. Halle a. S. 1907.

18. Jahrhundert, die Zeit, in der Sulzer und Meierotto die Leitung hatten. Ein Verzeichnis der benutzten Schulbücher, zahlreiche statistische Tabellen und Verzeichnisse, um deren Herstellung sich auch andere Mitglieder des Kollegiums, wie besonders E. Bahn*), verdient gemacht haben, und ein Namensverzeichnis erhöhen den Wert des Buches, das hoffentlich für die allgemeine Bildungsgeschichte recht reichlich ausgenutzt werden wird. Die Festschrift des Königl. Gymnasiums zu Hamm i. W., das 1657 als *gymnasium illustre* gegründet worden ist, enthält Beiträge zur Geschichte des Gymnasiums von Eickhoff und Warner,**) von denen jener einzelne Nachrichten über die älteren Schicksale bringt, dieser die Zeit seit 1857 behandelt. Als akademisches Gymnasium hat die Schule sich ähnlich entwickelt, wie andere derartige Zwitteranstalten: einem gewissen glanzvollen Aufstiege folgte bald ein trostloser Niedergang. Bis 1830 behandelt Max Baege***) die geschichtliche Entwicklung des Gymnasiums zu Schweidnitz, das 1708 auf Grund der Bestimmungen der Altranstädter Konvention als Lyzeum errichtet worden ist. Dabei wird ganz besonders der innere Schulbetrieb dargestellt und ein großes Gewicht auf die Mitteilung von Schülerarbeiten, Schulaufführungen und Lektionsplänen gelegt. Das ist um so nachdrücklicher hervorzuheben, je häufiger gerade solche Angaben sonst vermißt werden. Derselben Zeit wie das Schweidnitzer Gymnasium entstammt das in Glogau; es ist ebenfalls eine Frucht der von Karl XII. von Schweden zu Gunsten der evangelischen Schlesier erreichten Abmachungen. Friedrich Muth†) hat die Geschichte der Schule, deren erste kümmerliche Anfänge in das Reformationsjahrhundert zurückgehen, sehr klar und verständig behandelt. Auch er teilt mancherlei beachtenswerte Einzelheiten aus dem inneren Schulwesen mit. Interessant ist der Aufschwung, den die Schule in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts trotz mancher äußeren Schwierigkeiten nahm. Aus der späteren Zeit wird die Schilderung der Tätigkeit des Direktors G. A. Klix (1854—1867) gewiß auch weiteren Kreisen von Interesse sein. Die tatkräftige Persönlichkeit des unvergessenen Mannes machte sich bereits in Glogau in hohem Maße geltend. Aus alter Wurzel ist erwachsen das 1807 neu eingerichtete K. K. Schottengymnasium in Wien. In einer aus Anlaß des hundertjährigen Bestehens erschienenen Festschrift gibt Albrecht Hübl††) eine Geschichte des Unterrichts im Stift Schotten, indem er von der Zeit des Mittelalters und der Einrichtung höherer Studien nur kurz, dagegen ausführlich von dem letzten Jahrhundert berichtet. Dies brachte allerdings in der Lehrverfassung viele Änderungen, die man hier an einem Beispiele

*) Ernst Bahn, Ernst Fritze, Karl Todt, Erich Wetzel: Zur Statistik des Königl. Joachimsthalschen Gymnasiums. Festschrift zum 300 jährigen Jubiläum. Teil II. Halle a. S. 1907. — Ernst Bahn: Nachtrag und Ergänzungen zu den Verzeichnissen der Lehrer und Abiturienten. 1907. Progr.-No. 65.

**) Festschrift zur Feier des 250 jährigen Bestehens des Königl. Gymnasiums zu Hamm i. W. 1907.

***) Max Baege: Das Gymnasium zu Schweidnitz in seiner geschichtlichen Entwicklung von der Gründung bis 1803. Festschrift. Schweidnitz 1908.

†) Friedrich Muth: Geschichte des Königl. evangelischen Gymnasiums zu Glogau. Festschrift 1908. Progr.-No. 265.

††) Albert Hübl: Geschichte des Unterrichts im Stift Schotten in Wien. 1907.

vorgeführt gut kennen lernen kann. Die am meisten einschneidende Änderung im österreichischen Unterrichtssystem erfolgte bekanntlich im Jahre 1848; die neue Organisation kam am Schottengymnasium alsbald zur Durchführung und bildet ihrem Wesen nach noch heute die Grundlage des Unterrichts. Eine hundertjährige Jubelfeier hat auch das Großherzogliche Gymnasium in Mannheim begangen; dazu hat W. Caspari*) die Geschichte der Anstalt von 1857—1907 behandelt. Ganz interessant ist es, die vier Lehrpläne von 1807, 1812, 1837 und 1869 miteinander zu vergleichen. Im Jahre 1810 wurde durch die Vereinigung der beiden ehemaligen Klosterschulen zu Blaubeuren und Denkendorf, die seit 1806 Seminarien genannt wurden, das evangelisch-theologische Seminar in Schöntal in Württemberg gebildet. Wie sich diese Anstalt, für die „gründliche Philologie der Hauptgegenstand des Unterrichts" sein sollte, entwickelt hat, stellt Fr. Traub**) dar. Auch hier hat der philologische Betrieb eine langsam vor sich gegangene Einschränkung zu Gunsten des realistischen Elements erfahren.

Am 7. Oktober 1833 wurde im Stralauer Viertel von Berlin eine einfache Stadtschule eröffnet, die sich, wie Richard Fisch***) erzählt, allmählich zu dem Andreas-Realgymnasium entwickelt hat. Es ist recht anziehend zu lesen, wie sich in der Anstalt, die ein Mittelding zwischen Elementar- und mittlerer Bürgerschule darstellte, das Leben abspielte. Wir erfahren ja von solchen einfachen Schulverhältnissen im allgemeinen wenig. Erst seit 1876 ist die Schule eine Realschule erster Ordnung geworden. Die kräftige Persönlichkeit des Direktors Bolze hat auch noch in einem eigenen kleinen Schriftchen von Fritz Pistorius†) eine pietätsvolle Würdigung erfahren.

Vor 50 Jahren ist eine größere Anzahl von Schulen entstanden. Damals regte sich in vielen kleinen Städten der Wunsch, eine höhere Lehranstalt zu erhalten. Von den mannigfachen Kämpfen, die bei der Ausführung mit städtischem Philister- und Banausentum zu bestehen waren, können manche Geschichten dieser Schulen erzählen. Wir lesen davon z. B. in Albert Weinerts††) Arbeit über das Gymnasium in Demmin oder in der von Neumann†††) über Stolp. Bieten sie für die Geschichte des allgemeinen deutschen Unterrichtswesens auch nicht gerade viel, so sind sie doch recht annehmbare Beiträge zur Kenntnis der Zustände in kleineren städtischen Gemeinden. Die Königl. Oberrealschule in St. Johann-Saarbrücken ist 1856 als dreiklassige Gewerbeschule be-

---

*) W. Caspari: Geschichte des großh. Gymnasiums zu Mannheim. Festschrift 1907. Progr.-No. 771.

**) Fr. Traub: Aus der Geschichte des Schöntaler Seminars. Festschrift 1910. Progr.-No. 807.

***) Richard Fisch: Das Berliner Andreas-Realgymnasium und seine Vorgeschichte. Festschrift 1908. Progr.-No. 113.

†) Fritz Pistorius: Vom alten Bolze. Berlin 1908.

††) Albert Weinert: Geschichte des Königl. Gymnasiums zu Demmin. Festschrift 1907. Teil I.

†††) Neumann: Die Geschichte des Stolper Gymnasiums. Festschrift 1907. Teil I.

gründet worden. Max Braun*) erzählt, wie sie zur Real- und schließlich zur Oberrealschule umgewandelt wurde. Wir erhalten auch hier ein Beispiel von der Unsicherheit und dem Schwanken, das lange in bezug auf die realistischen Anstalten vorhanden war und ihre Entwicklung so oft stark beeinflußte. Die Frage, ob eine Fachschule oder eine höhere Lehranstalt vorzuziehen sei, hat in dem Industriegebiet an der Saar zu recht lebhaften Kämpfen und Erörterungen geführt. Es im einzelnen zu verfolgen, ist in hohem Maß lehrreich. Manche jener alten Gewerbeschulen, die einst mit so großen Hoffnungen ins Leben gerufen wurden, sind ja vollständig verschwunden; hier haben wir eine, die den Forderungen der Zeit nachkam und deshalb sich, freilich stark verändert, erhalten hat. Die Festschrift des Gymnasiums in Neustadt, Westpr., das 1857 eröffnet wurde, enthält von A. Rohr**) eine Geschichte des letzten Vierteljahrhunderts; auch hier nimmt die Darstellung der äußeren Geschichte, des Lehrerkollegiums usw. den breitesten Raum ein. Im Jahre 1858 wurde das Königl. Progymnasium vor dem Potsdamer Tore in Berlin eröffnet, aus dem das Wilhelmsgymnasium hervorging. Emil Schmiele***) gibt in der Festschrift leider keine zusammenhängende Geschichte der Schule, die sich immer eines besonders guten Rufes erfreut hat, sondern nur Verzeichnisse der Lehrer, der Abiturienten und statistische Tabellen. Recht beachtenswerte allgemeine Betrachtungen stellt zum Teil F. Ohly†) in seiner Geschichte der Hansaschule zu Bergedorf bei Hamburg an. Die Anstalt, deren Anfänge in das Jahr 1883 fallen, hat ziemlich wechselnde Schicksale in ihrer Entwicklung durchgemacht; es war Realprogymnasium, Realschule mit Gymnasialklassen, Realschule und Progymnasium, um schließlich Gymnasium mit Realschule zu werden. Die Entwicklung innerhalb eines Vierteljahrhunderts stellen ferner Gantzel††) für das Königl. Luisengymnasium zu Berlin, Oestern†††) für das Königl. Andreas-Realgymnasium zu Hildesheim und v. Hörsten§) für die städtische Realschule zu Wolfenbüttel dar.

Jubiläen bieten wohl bei weitem am häufigsten eine Gelegenheit zur Veröffentlichung einer Schulgeschichte. Ob es immer die geeignetste und glücklichste ist, muß man billig bezweifeln. Denn häufig übernimmt in der Feststimmung irgend ein Mitglied des Lehrerkollegiums die Aufgabe, eine solche geschichtliche

---

*) Max Braun: Geschichte der Königl. Oberrealschule zu St. Johann-Saarbrücken. 1907. Progr.-No. 641.

**) Festschrift zur Feier des 50 jährigen Bestehens des Königl. Gymnasiums zu Neustadt, Westpr. 1907.

***) Emil Schmiele: Das Königl. Wilhelms-Gymnasium in den Jahren 1858 bis 1908. Festschrift 1908. Vgl. die Festrede von Gottlieb Leuchtenberger 1909. Progr.-No. 76.

†) Festschrift zur Feier des 25 jährigen Bestehens der Hansaschule in Bergedorf. 1908. Progr.-No. 949.

††) Gantzel: Rückblick auf die ersten 25 Jahre des Königl. Luisen-Gymnasiums zu Berlin. 1907. Progr.-No. 70.

†††) Oestern: Die ersten 25 Jahre des Königl. Andreas-Realgymnasiums in Hildesheim. 1910. Progr.-No. 439.

§) v. Hörsten: Rückblick auf die ersten 25 Jahre der städt. Realschule zu Wolfenbüttel. 1910. Progr.-No. 941.

Arbeit zu liefern, ohne die nötigen oder wünschenswerten Vorkenntnisse oder eine ausreichende Fähigkeit dazu zu haben. Es ist auch recht schwer, eine für die Festteilnehmer, vornehmlich die ehemaligen Schüler, passende und lesbare Darstellung und zugleich einen wissenschaftlich gründlichen und wertvollen Beitrag zur deutschen Schul- und Erziehungsgeschichte zu liefern. Bisweilen ist das recht gut gelungen, sehr oft leidet aber das eine Ziel unter dem anderen. Daher erfreuen sich im allgemeinen solche Festlichkeiten in weiteren Kreisen keiner sonderlichen Wertschätzung, und man zieht Schulgeschichten, die nicht in erster Linie als Festgaben für die alten Schüler gelten wollen, den anderen vor. Dies vielleicht etwas einseitige Urteil findet seine Bestätigung, wenn wir eine so ausgezeichnete Arbeit ansehen, wie sie Hugo Jentsch*) für das Gymnasium in Guben geliefert hat. Die modernen Anforderungen, die man an eine schulgeschichtliche Untersuchung stellt, sind von ihm beachtet worden. Der Lehr- und Unterrichtsbetrieb, für den Schulbücher, Schülerarbeiten, Aufführungen, *actus oratorii* u. a. m. benutzt worden sind, steht im Mittelpunkte der Darstellung, so daß wir ein sehr lehrreiches Bild von dem inneren Leben der Anstalt in den Jahren 1708 bis 1772 erhalten. Hier begegnen wir nicht nur den üblichen Klagen über die Misere der Schulmeister, über die mangelhaften Leistungen und die Zuchtlosigkeit der Schüler, sondern erkennen, daß es auch in jener an sich wenig erfreulichen Zeit nicht an ernster Arbeit gefehlt hat. Es liegt ja überhaupt die Gefahr vor, daß die Mißstände und Ungehörigkeiten im Schulleben, von denen in den Akten mehr die Rede ist als von den Erfolgen und von der Gesetzmäßigkeit, zu stark betont werden; erscheinen sie doch oft auch als Kuriosa besonders interessant. Man suche deshalb, wie Jentsch, nur tiefer in die Quellen, zu denen auch zahllose gedruckte Gelegenheitsschriften gehören, einzudringen, und man wird leicht merken, daß in allen Zeiten zu dem Schatten auch Licht gehörte. Die allgemeinen pädagogischen Bestrebungen berücksichtigt in trefflicher Weise August Messer**) für seine kurze Geschichte des Landgraf-Ludwig-Gymnasiums zu Gießen, das mit der Universität zusammen gegründet, ihr mehr als zwei Jahrhunderte als Vorschule diente. Helwigs pädagogische Arbeiten, Ratichius' Lehren, der Pietismus, die Orthodoxie, die Aufklärung, der Neuhumanismus haben auf diese Anstalt einen besonderen Einfluß ausgeübt; dies im einzelnen zu verfolgen, ist lehrreich. Eine weniger bedeutende Stellung hat die Schule in Königsberg in d. Neum. eingenommen; als große Schule, Lyceum und Gymnasium (seit 1817) hat sie indessen in beschränktem Kreise für Bildung und Erziehung gearbeitet, wie Moritz Böttger***) kurz darstellt. Von ähnlicher Bedeutung war die Lateinschule in Pasewalk. Ihre Geschichte behandelt bis zum Jahre 1648 W. Varges†), indem er alle nur er-

*) Hugo Jentsch: Geschichte des Gymnasiums zu Guben. Teil I. bis zum Jahre 1708. Teil II 1708—1772. 1907. 1908. Progr.-No. 86. 90.

**) August Messer: Geschichte des Landgraf-Ludwig-Gymnasiums zu Gießen 1908. Progr.-No. 830.

***) Moritz Böttger: Kurze Geschichte des Gymnasiums zu Königsberg i.d.Nm. I. Teil: Von den Anfängen bis zum Jahre 1871. 1908. Progr.-No. 91.

†) W. Varges: Geschichte der Lateinschule zu Pasewalk. I. Teil: Bis zum Jahre 1648. 1908. Progr.-No. 192.

reichbaren Nachrichten, von denen manche, z. B. über die Maigrafenfahrt (1562), von weiterem Interesse sind, sorgsam gesammelt und verwertet hat. In das 17. Jahrhundert führt uns August Kurz*), der die Geschichte des Gymnasiums in Stargard i. Po. von 1633 bis 1714 erzählt. Durch die Stiftung des trefflichen Bürgermeisters Peter Groening entstanden, hat die Schule die schweren Zeiten, die gerade damals über die hinterpommersche Hauptstadt kamen, überstanden; 1714 wurde sie zum *collegium illustre* erhoben. Der Unterricht findet in der Arbeit eine angemessene und geschickte Darstellung; die Schulbücher werden, wie es sich gehört, beachtet, Schulaufführungen beschrieben. Kurze Nachrichten über die Johannisschule in Danzig, die 1809 ihren Charakter als Lateinschule verlor und sich allmählich zum Realgymnasium entwickelte, gibt Richard Fricke**), die Geschichte der Realschule, die von 1817 bis 1884 in Höchst a. M. bestand, stellt Philipp Hafner***) dar, über die Geschichte der Realschule in Hechingen von 1845 an bearbeitet Seitz,†) von den höheren Knabenschulen in Schönlanke und Schwiebus erzählen Willy Herbst††) oder Hermann Meier†††). Interessanter als diese Arbeiten, die im wesentlichen nur lokalgeschichtlich von Bedeutung sind, ist, was P. Treutlein§) über das erste Jahrzehnt des Bestehens des Karlsruher Reformgymnasiums berichtet. Für diese modernen Schulen ist im Zusammenhang noch wenig geschichtlicher Stoff gegeben worden. Ist für die Abfassung einer ausführlichen, umfassenden Geschichte der ganzen Bewegung, der diese Anstalten ihr Dasein verdanken, auch noch nicht die Zeit gekommen, so sind solche Mitteilungen, wie sie hier über einen verhältnismäßig längeren Abschnitt gegeben werden, mit Freude zu begrüßen. Dadurch wird ein Beitrag zur neuesten deutschen Schulgeschichte gegeben, der in größerem Zusammenhange wohl zu verwerten ist. In einem solchen stellt O. Wetzstein§§) die Entwicklung des deutschen Realschulwesens dar. Mit erstaunlicher Belesenheit und großem Fleiße hat er das Verhältnis zwischen Gymnasium und Realschule in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, den Ausbau der Realschulen zu neunklassigen Lehranstalten, sowie diese in ihrem Kampfe um die Gleichberechtigung mit dem Gymnasium behandelt. Trotz mancher Lücken und einzelner Bedenken gegen Urteile des Verfassers folgt man stets mit Interesse seiner Erzählung, zumal

---

*) August Kurz: Geschichte des Stargarder Gymnasiums von seiner Begründung bis zur Erhebung zum collegium illustre. 2 Teile. 1908. 1909. Progr.-No. 196. 205.

**) Richard Fricke: 100 Jahre Realanstalt. 1909. Progr.-No. 51.

***) Philipp Hafner: Die Realschule in Höchst a. M. 1909. Progr.-No. 537.

†) Festschrift zur Feier des neuen Realgymnasial-Gebäudes in Hechingen. 1910. Progr.-No. 667.

††) Willy Herbst: Geschichte der höheren Knabenschule in Schönlanke. 1909. Progr.-No. 246.

†††) Hermann Meier: Geschichte der höheren Knabenschule in Schwiebus. 1908. Progr.-No. 138.

§) P. Treutlein: Geschichte des Karlsruher sogen. Reformgymnasiums während des ersten Jahrzehntes seines Bestehens. 2 Teile. 1907. 1908. Progr.-No. 780. 814.

§§) O. Wetzstein: Die geschichtliche Entwicklung des Realschulwesens in Deutschland. Abschnitte II, III, IV. Großh. Realschule zu Neustrelitz. 1907. 1908. 1909. Progr.-No. 836. 898. Vgl. Monatschrift VI, S. 372.

da er sich sichtlich bemüht, möglichst gerecht und objektiv zu urteilen. Magers und Scheiberts Bemühungen und Kämpfe um die Realschulen finden indessen nicht die genügende Beachtung. Auf die Entwicklung des lateinlosen höheren Schulwesens geht Kurt Swet*) ausführlich ein, indem er recht interessante Rückblicke auf die Entstehung der Realschule, ihre Ausgestaltung und Weiterbildung bis in die neueste Zeit wirft. Freilich werden kaum alle Anschauungen des Verfassers allgemeine Billigung finden.

Sehr zahlreich sind die Beiträge zur Geschichte einzelner Abschnitte in der Entwicklung der Schulen. Sie hier in einer bestimmten Ordnung aufzuführen, ist nicht ganz leicht, da manche Arbeiten die verschiedensten Zeiten und Gegenstände nebeneinander behandeln. Wenn im allgemeinen eine chronologische Aufzählung hier am passendsten erscheint, so muß mit einer Arbeit begonnen werden, die bis in die Römerzeit zurückgeht. B. Thomas**) stellt in seiner Arbeit zur Geschichte des Lyzeums in Straßburg i. E. die römischen Mauerreste und Funde dar, die an der Stelle gemacht worden sind, wo das Schulgebäude steht. Mehr in das Gebiet der Schulgeschichte fallen seine Mitteilungen aus der Zeit der lateinischen Domschule des Mittelalters und aus der des Collège Royal, das 1625—1764 unter der Leitung der Jesuiten stand. Nachahmenswert ist die Beigabe von einigen hübschen Abbildungen. Auch weit zurück greift Bernhard Kirchner***) in seinen Mitteilungen über die Schule in Werden, wo bereits im Anfange des neunten Jahrhunderts eine Klosterschule nachweisbar ist. Ein reges wissenschaftliches Leben herrschte im dortigen Kloster in den ersten Jahrhunderten und dann wieder in der Zeit des Humanismus. Eine Elementarschule war schon zu Beginn des 14. Jahrhunderts vorhanden; in der Reformationszeit ist sie zur Stadtschule geworden. Die Abteischule bestand bis in den Anfang des 19. Jahrhunderts. Neben den interessanten äußeren Vorgängen erfahren wir aus der Arbeit auch von manchen inneren Zuständen und vom Gelehrtenwesen in Werden an der Ruhr. Urkundliches aus dem 16. Jahrhundert zur Geschichte der Klosterschule Roßleben (über den ersten Ursprung und die Lehrer der Schule, Gesetze, Visitationsberichte) teilt Spangenberg†) mit, während Karl Böttcher††) für Pforta Mitteilungen aus den Jahren 1630—1672 macht. Alle Nachrichten über die alten sächsischen Fürsten- und Klosterschulen beanspruchen etwas weiteres Interesse. So verdienen auch diese Beiträge einige Beachtung für das Schulwesen des 16. und 17. Jahrhunderts. Wie schwere Zeiten Pforta während des 30 jährigen Krieges und nach seiner Beendigung zu bestehen hatte, wird fast ergreifend geschildert.

---

*) Kurt Swet: Rückblicke und Ausblicke in die Entwicklung des lateinlosen höheren Schulwesens Teil I. Oberrealschule i. E. an der Margaretenstraße zu Essen. 1910. Progr.-No. 695.

**) B. Thomas: Zur Geschichte des Lyzeums zu Straßburg i. E. 1909. Progr.-No. 711.

***) Bernhard Kirchner: Die Geschichte der Abteischule und des Gelehrtenwesens in Werden a. d. Ruhr. 1910. Progr.-No. 647.

†) Spangenberg: Urkundliches zur ältesten Geschichte der Klosterschule. II. Teil. 1908. Progr.-No. 322.

††) Karl Böttcher: Beiträge zur Geschichte der Landesschule Pforta 1630 bis 1672. 1909. Progr.-No. 336.

Aus den Jahren 1577, 1663—1750 und 1801 veröffentlicht Joseph Metzen*) Aktenstücke, die sich auf das Franziskanergymnasium zu Limburg an der Lahn beziehen. Der Kurfürst und die Stadt traten wiederholt mit dem Kloster in Verhandlungen wegen Verbesserung der Schule; über eine Schulaufführung von 1781 und den ausführlichen Lehrplan von 1801 erfahren wir Näheres. In Iserlohn besteht seit 1609 eine höhere Knabenschule, aus deren Geschichte Hemmo Suur**) einiges berichtet. Der Lehrplan von 1720, der das Ziel der Anstalt ziemlich hoch steckt, ist recht interessant. Sehr wertvoll ist die Arbeit Ernst Schwabes***) über die erneuerten kursächsischen Schulordnungen von 1773, deren Verfasser Dr. Haymann und Johann August Ernesti waren. Sie waren von 1766 an der Arbeit, 1773 wurden die Ordnungen für die deutschen Schulen und für die lateinischen Landes- und Stadtschulen veröffentlicht. Damit kam ein wirkliches Landesgesetz für die Gesamtheit der sächsischen Gelehrtenschulen zustande. Trotz der mancherlei Lücken und Mängel, die in den Ordnungen erscheinen, haben sie in entschieden fortschrittlicher Tendenz die Entwicklung des Unterrichts an den lateinischen Stadt- und an den Fürstenschulen gefördert. Die Ausführungen Schwabes über das Entstehen des Gesetzes und die kritische Erörterung enthalten eine Fülle von Stoff, der für die Geschichte des Unterrichtswesens im 18. Jahrhundert von hohem Werte ist. In Hamm wurde 1781 das 1657 gegründete akademische Gymnasium, das eine Art von kleiner Universität darstellte, zu einem Vorbereitungsinstitut für das akademische Studium umgewandelt. Seine Geschichte bis zum Jahre 1836 erzählt Theodor Berndt,†) indem er freilich das persönliche und lokale Interesse besonders zu befriedigen sucht. Ebenso ist das, was Heinrich Permhorst††) über die Geschichte des Gymnasiums in Recklinghausen aus dem Ende des 18. und der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts berichtet, im wesentlichen von eng begrenzter Bedeutung.

Die gerade hundert Jahre zurückliegende Fremdherrschaft hat in den deutschen Landschaften mit manchen Übelständen oder Rückständigkeiten aufgeräumt, auch auf dem Gebiete des Schulwesens. Die Teile Deutschlands, die Frankreich direkt oder indirekt angegliedert wurden, erfuhren zumeist zum ersten Male das Eingreifen der Staatsgewalt in die Schulverhältnisse. Da wurde mit vielen veralteten Zuständen rücksichtslos aufgeräumt und manches Neue geschaffen, das freilich oft nicht auf die Dauer Bestand hatte. Joseph Brungs†††) erzählt

*) Joseph Metzen: Zur Geschichte des Limburger Franziskaner-Gymnasiums. 1908. Progr.-No. 519.

**) Hemmo Suur: Zur Geschichte des alten Iserlohner Lyceums. 1910. Progr.-No. 501.

***) Ernst Schwabe: Beiträge zur Geschichte des kursächsischen Gelehrtenschulwesens 1760—1820. Leipzig, Carola-Gymnasium. 1909. Progr.-No. 737.

†) Theodor Berndt: Ältere Geschichte des Königl. Gymnasiums in Hamm 1781—1836. 1909. Progr.-No. 472.

††) Heinrich Permhorst: Zur Geschichte des Gymnasiums in Recklinghausen. 1907. Progr.-No. 441.

†††) Joseph Brungs: Geschichte des Gymnasiums Thomaeum zu Kempen. IV. Teil: Die Zeit der französischen Fremdherrschaft. 4 Abschnitte. 1907. 1908. 1909. 1910. Progr.-No. 557. 584. 605. 613.

davon in seinen gründlichen Arbeiten zur Geschichte des Gymnasium Thomaeum zu Kempen a. Rh. Die alte Schule wurde aufgehoben, und das neue Gymnasium erhielt 1803 eine vollständig veränderte Organisation als Sekundärschule, in der die realen Fächer eine ganz andere Bedeutung besaßen. Später wurde die Anstalt zum Collège erhoben. In Frankfurt a. M. schuf der Großherzog Carl von Dalberg durch das Schulgesetz vom 1. Februar 1812 das Lyzeum Carolinum. Die kurze Geschichte dieser Anstalt, für die höchst bedeutende Männer tätig waren, behandelt Otto Liermann*), und wir lesen gern von den weitreichenden Plänen, die man mit dieser Gründung verfolgte. Es waren wohl nicht nur äußere Verhältnisse, die dem Lyzeum bereits 1814 wieder ein Ende bereiteten, sondern die zwitterhafte Schulgattung, die es vertrat, war überhaupt nicht recht lebensfähig. Die praktischen Forderungen des Lebens und der Bildung fanden in ihr keine Erfüllung. Auch in Malmedy, wo seit alter Zeit eine Schulanstalt bestand, griff die französische Herrschaft kräftig ein und führte das Unterrichtsgesetz vom 1. Mai 1802 zunächst mit entschiedenem Erfolge durch, wie Albert Lemmen**) ausführlich berichtet. Ebenso erfuhr das Volksschulwesen in dieser Zeit durch die nach französischem Muster organisierte Verwaltung eine entschiedene Förderung und gesetzliche Ordnung. Für Frankfurt a. M. weist das Sarowy***) gut nach; das städtische Volksschulwesen ist in dieser Zeit vorbereitet und begründet worden, nicht am wenigsten durch das Verdienst des einsichtsvollen Dalberg. In die Franzosenzeit führt uns endlich eine Arbeit von Anton Peters,†) die an sich wenig mit der Schulgeschichte zu tun hat. Das Kloster Unser lieben Frauen zu Magdeburg verlor damals den Besitz der Marienkirche; wie das vor sich ging und wie das Kloster sie wieder gewann und von neuem für sich einrichtete, wird ansprechend erzählt.

Schulgeschichtliche Mitteilungen aus dem 19. Jahrhundert sind seltener, aber mitunter recht dankenswert. Was Lorenz Hinrichsen††) über die Schleswiger Domschule aus der Zeit von 1820—1855 berichtet, kann um so mehr Interesse beanspruchen, als wir sehen, wie die politischen Verhältnisse auch auf die Entwicklung der Schule einwirkten. Der Kampf um die deutsche Sprache tut sich hier zeitweise recht kund. Im allgemeinen aber hat sich die dänische Regierung um die schleswig-holsteinischen Gelehrtenschulen ernste Mühe gegeben; das Regulativ von 1848 führte einen entschiedenen Fortschritt herbei. Einen recht frühen Versuch eines Realgymnasiums oder einer Reformschule bedeutete die Einrichtung der Privatlehranstalt in Stetten i. R., die 1831 von F. W.

---

*) Otto Liermann: Das Lyceum Carolinum. Frankfurt a. M., Wöhler-Realgymnasium. 1908. Progr.-No. 530.

**) Albert Lemmen: Das Schulwesen der Stadt Malmedy bis zum Ende der französischen Herrschaft. 1907. Progr.-No. 567.

***) Sarowy: Vorbereitung und Begründung des städtischen Volksschulwesens in Frankfurt a. M. Frankfurt a. M., Adlerflychtschule. 1907. Progr.-No. 510.

†) Anton Peters: Beitrag zur Geschichte des Klosters Unser lieben Frauen in Magdeburg. 1909. Progr.-No. 329.

††) Lorenz Hinrichsen: Die Schleswiger Domschule im 19. Jahrhundert. Teil 3. 4. 1907. 1908. Progr.-No. 352. 385.

Klumpy begründet wurde. Grotz*) stellt dar, wie sie eine Zeitlang mit gutem Erfolge für die Verwirklichung neuer pädagogischer Gedanken eintrat, dann aber 1852 einging. Für die Geschichte der Reform- oder Einheitsschule ist die Arbeit von Bedeutung. Die Realschulbewegung hatte bereits im 18. Jahrhundert in Braunschweig zur Gründung von Schulen geführt, dann wurde 1825 eine neue Realanstalt errichtet, die sich kräftig entwickelte; weitere derartige Schulen sind im Laufe der Zeit gefolgt, wie Wernicke**) im einzelnen berichtet.

In umfangreicher Weise behandelt Florenz Landmann***) das Schulwesen des Bistums Straßburg im 19. Jahrhundert und geht insbesondere auf die Anstalten für die Bildung der Theologen in den kleinen Seminarien ein. Diese Verhältnisse, die im allgemeinen wenig bekannt sind, kennen zu lernen, ist recht lehrreich, besonders da der Unterrichtsbetrieb und die Erziehungsart eine ausreichende Darstellung finden. An diese Arbeit mag angeknüpft werden die Abhandlung von August Ziegler,†) der die Geschichte des Kandidaten-Konvikts am Kloster Unser lieben Frauen zu Magdeburg darstellt. Diese für die Ausbildung von evangelischen Religionslehrern bestimmte Anstalt trat 1857 ins Leben und hat seitdem in reichem Segen gewirkt.

Leider noch recht selten sind Arbeiten, die sich ausschließlich mit der Geschichte des Unterrichtes an einer Schule beschäftigen. Sie können indessen recht wertvolles Material für eine allgemeine Geschichte beibringen. Das gilt von Heydens††) Abhandlung, der schildert, wie an der 1539 gegründeten Lateinschule in Meißen sich der Unterrichtsbetrieb bis 1800 gewandelt hat. Er benutzt nicht nur die offiziellen Lehrpläne, die bekanntlich keineswegs immer ein wahres Bild von den vorhandenen Zuständen geben, sondern auch Berichte u. a. m. Wichtig sind für eine solche Darstellung vor allem Schülerarbeiten. Besonders dankbar sind Untersuchungen über den Unterricht in einem einzelnen Fache. Otto Miltz†††) hat den naturgeschichtlichen Unterricht am alten akademischen Gymnasium zu Stettin ausführlich behandelt und weist dann nach, wie sich der wahlfreie Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften auf der Oberstufe des Marienstifts-Gymnasiums entwickelt hat. Er kommt dabei zu Ergebnissen, die für eine allgemeine Geschichte des Unterrichts besonders im 18. Jahrhundert recht beachtenswert erscheinen. Man sieht, daß der naturwissen-

---

*) Grotz: Geschichte der Erziehungs- und Unterrichtsanstalt in Stetten i. R. 1831—1852. Stuttgart, Karlsgymnasium. 1908. Progr.-No. 779.

**) Wernicke: Zur Geschichte des Realschulwesens in der Stadt Braunschweig. Braunschweig, Städt. Oberrealschule. 1909. Progr.-No. 932.

***) Florenz Landmann: Das Schulwesen des Bistums Straßburg zur Sicherung des Nachwuchses für die theologischen Studien von 1802—1904. 2. u. 3. Abschnitt. Bischöfl. Gymnasium in Zillisheim. 1906. 1908. Progr.-No. 575. Vgl. Monatschrift VI, S. 357 f.

†) August Ziegler: Mitteilungen aus der Geschichte des Kandidaten-Konvikts beim Kloster U. L. F. in Magdeburg. 1907. Progr.-No. 287.

††) Heyden: Geschichte des Unterrichts in der Lateinschule zu Meißen. Fürsten- und Landesschule St. Afra. 1909. Progr.-No. 738.

†††) Otto Miltz: Das naturhistorische Museum und der wahlfreie Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften am Marienstifts-Gymnasium zu Stettin. 1907. Progr.-No. 182.

schaftliche Unterricht damals wenigstens an dieser Anstalt eine nicht geringe Bedeutung hatte, und lernt Männer kennen, die eifrig dafür eintraten.

Auf die Bedeutung nicht nur der alten Schulaufführungen, die seit alters beachtet worden sind, sondern auch der Schülerreden, der *actus oratorii* und überhaupt der Schulfeste ist schon wiederholt hingewiesen worden. Mit großer Freude ist daher die sehr hübsche Arbeit von H. Veil*) zu begrüßen, der das regelmäßige Schulfest des Straßburger Gymnasiums im 18. Jahrhundert höchst anziehend beschreibt und dabei eine Fülle von Material für die Beurteilung der damaligen Schulleistungen beibringt. Wie ein solches Fest gefeiert ward, wie man dazu einlud, was dabei geredet wurde, wie man sich schließlich bedankte, alles das wird in sehr anmutender Weise erzählt. Reichen Stoff für diesen Gegenstand enthält auch Arthur Gerstenhauers**) Arbeit, der aus den Akten und Druckschriften der ehemaligen Ratsschule zu Naumburg a. S. Themata von Schülerreden u. a. aus dem Jahre 1671—1794 mitteilt. Solche Sammlungen wünschen wir uns mehr, da sie uns einen Blick in das innere Schulleben eröffnen. Denn mag bei diesen *actus* auch mancher äußere Schein gewaltet haben, immerhin ist es interessant zu sehen, mit welchen Fragen und Gegenständen die Lehrer damals die Schüler sich beschäftigen ließen. Mancher wird erstaunt sein zu sehen, daß es oft recht „aktuelle" Stoffe waren, die man zu solchen Reden oder Vorführungen aussuchte.

Als wichtige Quellen für unsere Kenntnis vom älteren Schulwesen können auch etwa vorhandene Aufzeichnungen von Lehrern gelten. Beziehen sie sich auf ihre amtliche Tätigkeit, so sind sie besonders wertvoll, aber auch Nachrichten aus dem Privatleben lassen uns einen Blick tun in die Sphäre, in der die alten Schulmeister lebten, und geben für manche Zustände und Vorgänge einen Schlüssel des Verständnisses. Ein Hausbuch des Goldberger Lehrers Zacharias Bart, der Schüler und Kollege Trotzendorfs war und von 1529—1612 lebte, hat Gustav Bauch***) veröffentlicht und damit für die Zeit des großen Goldberger Rektors und für die Schulgeschichte des 16. Jahrhunderts hübsches Material gegeben. Bart berichtet über sein Leben, seine Familie und über die Schule, an der er von 1552 an tätig war. Ein Förderer der Wissenschaft und der Schule war der Dechant an der Martinikirche zu Münster, Everwin von Droste (1567—1604), dessen Leben und Wirken V. Huyskens†) behandelt. Aus Anlaß der zweihundertsten Wiederkehr des Geburtstages Johann Julius Heckers, des Gründers der ersten preußischen Realschule, hat Heinrich Kiehl††) seine Persönlichkeit und seine pädagogische Tätigkeit kurz, aber treffend geschildert. Zu ihm trat der treffliche Abt

*) Heinrich Veil: Das Schulfest des Straßburger Gymnasiums im 18. Jahrhundert. Straßburg, protestant. Gymnasium. 1908. Progr.-No. 687.

**) Arthur Gerstenhauer: Zur Geschichte der ehemaligen Ratsschule zu Naumburg a. S. Naumburg, Realgymnasium. 1910. Progr.-No. 359.

***) Gustav Bauch: Aus dem Hausbuche des Goldberger Lehrers Zacharias Bart. Breslau, evang. Realschule II. 1907. Progr.-No. 276.

†) V. Huyskens: Everwin von Droste. I. Teil. Münster i. W., städt. Gymnasium. 1907. Progr.-No. 458.

††) Heinrich Kiehl: Johann Julius Hecker. Berlin, Königl. Kaiser Wilhelms-Realgymnasium. 1908. Progr.-No. 109.

von Sagan, Johann Ignaz von Felbiger, der Reformator des katholischen Unterrichtswesens Deutschlands, in nähere Beziehungen, von denen J. Herzog*) berichtet. Beide von demselben Ideal begeisterten Männer lernten sich gegenseitig schätzen, und Felbiger wandte die Früchte der rastlosen Tätigkeit Heckers dem katholischen Deutschland zu. Dem Dichter und Pädagogen Gottlieb Conrad Pfeffel in Colmar (1736—1809) ist die Arbeit von Friedrich Schultz**) gewidmet. Die bedeutendste pädagogische Tat seines Lebens war 1773 die Gründung der *école militaire* in Colmar, einer Schule, die ursprünglich die Erziehung des protestantischen jungen Adels des Elsaß bezweckte und sich dann zum Philanthropin entwickelte; sie sollte „ein Pflanzgarten für alle nicht gemeinen Stände" sein. Auch in die Zeit des Philanthropinismus führt uns der Bericht, den der Bürgermeister Schmeelke in Otterndorf über einen Besuch bei Salzmann in Schnepfenthal 1798 aufgezeichnet hat. Gustav von der Osten***) hat dieses interessante Schriftstück herausgegeben, das uns einen Blick in das Leben und Treiben der berühmten thüringischen Erziehungsanstalt tun läßt. Seit 1770 hatte der Göttinger Philologe Christian Gottlob Heyne die Oberaufsicht über das Pädagogium in Ilfeld. Im Interesse dieser Anstalt unterhielt er 1808 und 1809 einen regen Briefwechsel mit Johannes von Müller, dem Generaldirektor des öffentlichen Unterrichts im Königreich Westfalen. Georg Meyer†) hat diese Briefe herausgegeben. Sie können zum Teil in weiteren Kreisen Interesse beanspruchen, da sie zeigen, wie zwei bedeutende Männer wichtige Fragen der Wissenschaft oder der Erziehung erörterten. Man empfindet bei der Lektüre bald den Wunsch, die gesamte Korrespondenz kennen zu lernen. Aus den Lebenserinnerungen des hannoverschen Generalschuldirektors Friedrich Kohlrausch (1780—1867) macht Denig††) Mitteilungen über sein Leben und seine verdienstvolle Tätigkeit in Düsseldorf, Münster und Hannover. Eine Berufung nach Mainz nahm Kohlrausch nicht an. Von 1818—1825 war Leopold Ranke Oberlehrer am Friedrichs-Gymnasium in Frankfurt a. O. C. Rethwisch†††) erzählt höchst anziehend, wie der junge Gelehrte dort gelebt, gelehrt, gearbeitet und geforscht hat. Es war eine Zeit frischen Strebens, an die Ranke stets gerne zurückgedacht hat, eine Zeit, in der er mit seinen historischen Studien begann und in seinen „Geschichten der romanischen und germanischen Völker" mit dem Anhange „zur Kritik neuerer Geschichtsschreiber" ein Werk schuf, das in dem Entwicklungsgange der modernen Geschichts-

*) J. Herzog: Die Beziehungen des Abtes J. I. von Felbiger zu dem Stifter der ersten Realschule J. J. Hecker. Rybnik, Progymnasium. 1909. Progr.-No. 286.

**) Friedrich Schultz: Gottlieb Conrad Pfeffel und die Militärschule in Colmar. I. Teil. Colmar, Lyceum. 1907. Progr.-No. 646.

***) Gustav von der Osten: Schmeelkes Besuch bei Salzmann in Schnepfenthal. Otterndorf, Königl. Realschule. 1907. Progr.-No. 457.

†) Georg Meyer: Chr. G. Heynes Briefwechsel mit Johannes v. Müller über Ilfeld. Ilfeld. 1910. Progr.-No. 420.

††) Denig: Aus den Lebenserinnerungen des Königl. hannoverschen Generalschuldirektors Friedrich Kohlrausch. Bingen a. Rh. 1907. Progr.-No. 804.

†††) C. Rethwisch: Leopold von Ranke als Oberlehrer in Frankfurt a. O. Charlottenburg, Kaiserin-Augusta-Gymnasium. 1908. Progr.-No. 293. Auch separat Berlin, Weidmann. 1 M.

wissenschaft einen der wichtigsten Merksteine bezeichnet. Für das Leben Rankes bedeuten die Frankfurter Jahre mithin nichts Geringes, und für die Lehrer an den Gymnasien ist es ein erhebendes Gefühl, einen der Größten des 19. Jahrhunderts als Amtsgenossen kennen zu lernen.

Pietätsvolle Erinnerungsworte für den Direktor Franz Devantier in Eutin (gestorben 1907) veröffentlicht Richard Haupt*) und für den Professor Heinrich Kuhfahl in Landsberg a. d. W. (gestorben 1906) Friedrich Schlee**). Hieran angeknüpft mag werden der Hinweis auf Maximilian Runzes***) Erinnerung an seine alten Lehrer am Marienstifts-Gymnasium in Stettin. Im Jahre 1858 schenkten die Lehrer dieser Schule, unter ihnen Männer wie Heydemann, Ludwig Giesebrecht, K. E. A. Schmidt, Hermann Graßmann, dessen hundertster Geburtstag 1909 festlich begangen wurde, Franz Kern u. a. m. dem scheidenden Kollegen Hugo Ilberg ein Album mit ihren Bildnissen. Diese veröffentlicht Runze und gibt kurze biographische Nachrichten über die einzelnen Persönlichkeiten. Sind diese auch bisweilen etwas zu panegyrisch gehalten, immerhin ist es von Interesse, diese zum Teil sehr bedeutenden und eigenartigen Männer kennen zu lernen.

An diese Arbeiten über einzelne Pädagogen oder Lehrer lassen sich wohl am besten anschließen die zahlreich erschienenen Verzeichnisse von Lehrern und Abiturienten einzelner Anstalten. Solche fehlen ja bekanntlich in keiner Jubiläumsschrift, und mögen auch dort, wo es sich darum handelt, die Beziehungen der ehemaligen Schüler zu ihrer alten Schule zu erhalten oder fester zu knüpfen, ganz an ihrem Platze sein. Für die Schulgeschichte haben sie indessen weniger Bedeutung. In alter Zeit können die Matrikeln und Alben für den Zustand der Schule, ihre Blüte oder ihren Verfall, allenfalls noch etwas beweisen. Für die neuere Zeit, in der im allgemeinen wenige Schüler ihre ganze Schulzeit an einer Anstalt durchmachen, haben die Zusammenstellungen der Abiturienten nur noch familiengeschichtlichen Wert. Deshalb kann hier nur in aller Kürze auf die vorliegenden Arbeiten hingewiesen werden. Rudolf Briebrecher†) veröffentlicht aus der Gymnasialmatrikel von Hermannstadt die Jahre 1606 bis 1654,. Heinrich Beck††) stellt die Lehrer des Gymnasiums Casimirianum in Coburg von der Gründung (1605) an zusammen, Philipp Braun†††) macht Mitteilungen aus der *Matricula illustris paedagogii Hanoviensis* von 1648—1748,

---

*) Richard Haupt: Zur Erinnerung an Franz Devantier. Eutin. 1908. Progr.-No. 875.

**) Friedrich Schlee: Gedächtnisrede für Professor Heinrich Kuhfahl. Landsberg a. W. 1907. Progr.-No. 90.

***) Maximilian Runze: Das Ilberg-Album und das alte Stettiner Gymnasium. N. Jahrbücher für das klass. Altertum usw. 1910. II. Abt. XXVI. Band. S. 429 bis 458.

†) Rudolf Briebrecher: Mitteilungen aus der Nagyszebener (Hermannstädter) Gymnasialmatrikel. Ev. Gymnasium in Hermanstadt 1910.

††) Heinrich Beck: Verzeichnis der Lehrer des Gymnasiums von der Gründung an. Coburg 1907. Progr.-No. 877.

†††) Philipp Braun: Zur Geschichte des Hanauer Gymnasiums. Hanau 1908. Progr.-No. 514.

denen Otto Wackermann ein Verzeichnis der Lehrer und Abiturienten des Gymnasiums zu Hanau von 1858—1907 folgen läßt. Allerlei ältere Aufzeichnungen über Schüler und Lehrer der Klosterschule zu Roßleben (1675—1679; 1554 bis 1638; 1554—1854) macht Jenrich*) bekannt. Die ausführlichsten Veröffentlichungen über seine alten Schüler besitzt das Gymnasium in Neustettin. Theodor Beyer**) hat seit 1893 fünf Abhandlungen darüber veröffentlicht; er fügt jetzt noch ein Verzeichnis der Abiturienten von 1793 bis 1906 und Nachträge zu den früheren Zusammenstellungen hinzu. Nun mag es aber damit genug sein! Für das Katharineum in Lübeck hat Hermann Genzken***) die Abiturienten von 1807—1907, für die Ritterakademie Liegnitz Ernst Pfudel†) die Leiter, Lehrer, Beamten und Abiturienten von 1811—1908, für das Königl. Paulinische Gymnasium in Münster i. W. Hölscher††) die Abiturienten von 1820—1866, für die Kieler Gelehrtenschule Andreas Detlefsen†††) die Abiturienten von 1848—1908 und schließlich für Attendorn P. Hake§) die Abiturienten von 1875—1906 zusammengestellt. Andersartig ist die Arbeit von Karl Dotter§§), der nach den bisher im Druck erschienenen Universitätsmatrikeln die aus Alsfeld stammenden Studierenden vor 1700 verzeichnet. Die hübsch ausgestattete Schrift ist zur Nachahmung empfehlenswert. Ein solches Verzeichnis läßt einigermaßen ein Urteil darüber zu, wie man in früheren Zeiten eine gute Bildung in einer Stadt bewertete.

Zweifelhaft mag es sein, ob die zahlreich als Programmabhandlungen erschienenen Beschreibungen von Neubauten als Beiträge zur Schulgeschichte anzusehen sind. Daß das in letzter Linie der Fall ist, darf nicht bestritten werden, aber dasselbe gilt schließlich dann auch von allen Schulnachrichten in den Programmen. Es kann deshalb hier genügen die Orte, für die solche Arbeiten vorliegen, mit Hinzufügung des Jahres und der Programmnummer zu nennen: Frankfurt a. d. O. (Friedrichs-Gymnasium 1907, No. 80), Northeim (1907, No. 388), Deutsch-Wilmersdorf (Goethe-Schule 1908, No. 141), Pankow (Realgymnasium 1908, No. 130), Charlottenburg (Herderschule

*) Jenrich: Zur Geschichte der Klosterschule Roßleben. 1910. Progr.-No. 344.

**) Theodor Beyer: Die Abiturienten des Königl. Fürstin Hedwig-Gymnasiums von 1793—1906. — Die ältesten Schüler des Hedwig-Gymnasiums. 1907, 1909. Progr.-No. 176, 201.

***) Hermann Genzken: Die Abiturienten des Katharineums zu Lübeck von 1807—1907. 1907. Progr.-No. 900.

†) Ernst Pfudel: Verzeichnis der Leiter, Lehrer, Beamten und Abiturienten der Königl. Ritterakademie zu Liegnitz von 1811—1908. 1908. Progr.-No. 274.

††) Hölscher: Verzeichnis der Abiturienten des Gymnasiums von 1820—1866. Münster i. W. Paulin.-Gymnasium 1909. Progr.-No. 479.

†††) Andreas Detlefsen: Die Abiturienten der Kieler Gelehrtenschule von 1848—1908. 1908. Progr.-No. 363.

§) P. Hake: Die Abiturienten des Gymnasiums zu Attendorn. 1907. Progr.-No. 421.

§§) Karl Dotter: Studierende aus Alsfeld vor 1700. Alsfeld 1909. Progr.-No. 864.

1909, No. 120), Geestemünde (1909, No. 431), Oldesloe (1909, No. 400), Papenburg (1909, No. 442), Eßlingen (1910, No. 812).

Zum Schlusse mag noch hingewiesen werden auf bibliographische Arbeiten, wie die von Conrad Ernst*) über Inkunabeln in Hildesheim oder von Paul Venzke**) über Inkunabeln und Frühdrucke (bis 1525) in Stargard i. Pomm. Solche Verzeichnisse sind recht dankenswert, schon mancher seltene Druck ist dadurch zum Vorschein gekommen oder allgemein bekannt geworden. Mehr praktischen Zwecken dienen Kataloge von Bibliotheken, wie sie für Liegnitz von Hans Mau***) oder für Merseburg von Otto Werneke†) vorliegen.

Die Zahl der angeführten Abhandlungen ist groß, obwohl auf Vollständigkeit kein Anspruch gemacht wird, der Inhalt sehr verschieden. Ist nun das Ergebnis für die allgemeine Schul- und Erziehungsgeschichte dementsprechend? Wer weiß, aus wie kleinen Steinen der Bau einer solchen errichtet werden muß, wird für jeden Beitrag dankbar sein, aber ihn nicht selten sich anders bearbeitet und zugerichtet wünschen. Die allgemeinen Gesichtspunkte müssen noch mehr als bisher in den schulgeschichtlichen Arbeiten berücksichtigt, die Quellen nach dieser Richtung hin besser ausgenutzt werden. Es ist wiederholt hervorgehoben worden, daß die Schilderung des inneren Lebens der Schule, des eigentlichen Unterrichts durchaus in den Vordergrund treten muß. Dafür ist es notwendig, namentlich für die ältere Zeit nach Schülerarbeiten, Visitationsberichten, Examensprotokollen, Tagebüchern u. a. m. zu forschen, die wichtiger sein können als handschriftlich oder in Druck vorhandene Lehr- und Lektionspläne. Auf die Bedeutung autobiographischer Zeugnisse der ehemaligen Schüler hat Julius Ziehen (Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte XIX, S. 96—72) mit Recht nachdrücklich hingewiesen. Die zahlreichen alten und modernen Lebensbeschreibungen für die Schulgeschichte mit Vorsicht auszubeuten, tagebuchartige Aufzeichnungen für sie zu benutzen, ist eine bisher noch nicht genügend beachtete Aufgabe. Hoffentlich wird die schulgeschichtliche Forschung, die neuerdings einen entschiedenen Aufschwung genommen hat, solchen oft gegebenen Anregungen Folge leisten.

Stettin. Martin Wehrmann.

---

*) Conradus Ernst: Incunabula Hildeshemensia. Fasc. I. Hildesheim, Bischöfliches Gymnasium 1908. Progr.-No. 398.

**) Paul Venzke: Verzeichnis der in der Gymnasialbibliothek zu Stargard i. Po. befindlichen Inkunabeln und Frühdrucke. 1910. Progr.-No. 205.

***) Hans Mau: Katalog der mit der Lehrerbibliothek des Königl. Gymnasiums Johanneum vereinigten Bibliotheca Rudolfina. Teil III. Liegnitz 1908. Progr.-No. 260.

†) Otto Werneke: Katalog der Bibliothek des Königl. Domgymnasiums zu Merseburg. 1909. Progr.-No. 331.

Mathematische und naturwissenschaftliche Programme.

Ostern 1910.

Die Programmarbeiten methodischen Inhaltes stehen noch immer unter dem unmittelbaren Einflusse der Meraner Reformvorschläge, die vielfach variiert und kommentiert werden, ohne daß dabei aber wesentlich neue Gedanken zum Vorschein kämen. Das gilt besonders für die Seminararbeit von **Ph. Engelhardt,** Über die graphische und näherungsweise numerische Auflösung von Gleichungen zweiten und dritten Grades mit einer Unbekannten im Unterrichte an der Mittelschule (Königl. Realgymnasium Würzburg). Diese und andere Arbeiten legen den Wunsch nahe, daß der Oberlehrerstand sich in den Jahresberichten wissenschaftlich derart betätigen möge, daß ein Zurückgreifen auf Seminararbeiten nicht erforderlich ist.

A. Schäffer, Beiträge zur Reform des mathematischen Unterrichts (Realgymnasium zu Halberstadt. Progr.-No. 355) legt, veranlaßt durch ein ihm für die Direktoren-Konferenz der Provinz Sachsen im Jahre 1911 aufgetragenes Referat, nochmals die Grundzüge der Meraner Pläne, also „Stärkung des räumlichen Anschauungs-Vermögens" und „Erziehung zum funktionalen Denken", dar und weist nach, daß die Verwirklichung dieser Absichten keine Mehrbelastung der Schüler zur Folge haben wird. Er tritt dabei für Berücksichtigung auch der Integralrechnung ein.

H. Schotten, Die „Meraner Vorschläge" und die neuere mathematische Schulliteratur (Städtische Oberrealschule zu Halle a. S. Progr.-No. 369) kommt, vermutlich aus demselben Anlaß, noch einmal auf die Entstehungsgeschichte der Meraner Pläne zurück und weist dann auf einige neuere Veröffentlichungen hin, in denen die „Reformgedanken" Berücksichtigung gefunden haben. Von methodischen Werken werden besprochen Höflers „Didaktik des mathematischen Unterrichts", Schwerings „Handbuch der Elementarmathematik für Lehrer" und Killing-Hovestadts „Handbuch des mathematischen Unterrichts (sämtlich bei Teubner, Leipzig). Von Unterrichtswerken finden Erwähnung Pietzkers „Lehrgang der Elementarmathematik in zwei Stufen" und Behrendsen-Göttings „Lehrbuch der Mathematik nach modernen Grundsätzen" (sämtlich bei Teubner, Leipzig). Manches gute Werk vermißt man ungern in dieser Zusammenstellung, so hier Schwab-Lessers „Mathematisches Unterrichtswerk" und dort F. Kleins „Vorlesungen über Elementarmathematik vom höheren Standpunkte aus". Daß es sich bei den Meraner Vorschlägen um eine sehr bedeutende innerliche Änderung in bezug auf Inhalt und Methode des mathematischen Unterrichts handelt (S. 14), ist eine erfreuliche Tatsache, daß aber gerade darin ein wesentlicher Unterschied der „Vorschläge" mit behördlichen neuen Lehrplänen beruht, ist nicht recht einzusehen, zumal sich die Anregungen und methodischen Winke der Meraner Pläne vielfach mit den preußischen und außerpreußischen Lehrplänen älterer und jüngerer Zeit decken. Auch die recht brauchbare Umarbeitung einiger älterer Unterrichtswerke, so der Aufgabensammlung von Heis durch Druxes,

beweist schon, daß zwischen Meran und Berlin kein Widerspruch, sondern völliges Einverständnis herrscht.

Als eine Schrift, die über die vorgenannten erheblich hinausragt und die so recht von der Seele herunter geschrieben, daher freilich auch nicht frei von Übertreibungen ist, stellt sich die Arbeit von **A. Postelmann** dar: Zur Reform des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts auf dem Gymnasium (Gymnasium zu Bartenstein. Progr.-No. 2). Mit herzhaften Worten bekämpft er das seiner Meinung nach bestehende Vorurteil von dem allgemein formalen Bildungswert der Mathematik, eine Anschauung, die berechtigt war, solange Geometrie, Logik und Grammatik das Gesamtwissen der Zeit darstellten, und in dieser Verurteilung der formal betriebenen Mathematik, deren Ansprüche in einem offenkundigen Mißverhältnisse ständen zu deren tatsächlichen Erfolgen, berühren sich die Ausführungen des Verfassers mit denjenigen der Meraner Pläne, denen er aber den Vorwurf machen zu müssen glaubt, daß sie über das gegenseitige Verhältnis des mathematischen und physikalischen Unterrichts keine Klarheit schaffen. Postelmann erkennt auch in dem jetzigen Betrieb der Schulphysik, die, entweder deduktiv betrieben, dem Schüler unverständlich bleibt, oder, experimentell gehandhabt, sich am Geiste der Wissenschaft versündigt, nur die Folge einer von der formalen Mathematik ausgeübten tyrannischen Reaktion. Besserung kann nur herbeigeführt werden durch eine organische Verbindung der exaktwissenschaftlichen Fächer am Gymnasium. Diese ist aber nach Ansicht des Verfassers nur durchführbar, wenn die selbständige Bedeutung der Mathematik zurücktritt und nur in gelegentlichen Rück- und Ausblicken, etwa bei dem philosophischen Abschluß auf der obersten Klasse zur Sprache kommt. Bis dahin soll sie empirisch, als Naturwissenschaft betrieben werden, als die erste allgemeinste Naturwissenschaft, die die Dinge der Welt dem Zahlbegriff unterwirft, die gewonnenen Zahlen durch die geläufigen Funktionsbetrachtungen verknüpft und schließlich kraft deren Allgemeingültigkeit das empirisch noch nicht erlebte Verhalten der Dinge vorausschauend bestimmt. Nicht mehr Euklid, sondern Galiläi soll die Schulmathematik beherrschen. — Alles in allem, eine gedankenreiche Arbeit, die die von Richter-Wandsbeck 1891 eingeleitete Bewegung weiterführt.

Über seine Erfahrungen mit der Einführung der Elemente der Differential- und Integralrechnung im Lehrplan des humanistischen Gymnasiums berichtet **E. Hoppe** (Wilhelm-Gymnasium zu Hamburg. Progr.-No. 1000). Unter erheblicher Einschränkung des üblichen Aufgabenstoffes hat er Zeit gefunden, auch am Gymnasium den Funktionsbegriff und das Wesen der Infinitesimalrechnung wenigstens soweit zu behandeln, daß die Schüler Zulässigkeit und Geltungsbereich dieser Methode erkennen konnten.

Von **C. Blocks** (Realschule zu Köpenick. Progr.-No. 178) Lehr- und Übungsbuch für den planimetrischen Unterricht an höheren Schulen liegt jetzt der 3. Teil vor, der für die Obertertia bestimmt ist.

Gegen die Arbeit von **P. Bruns** (Realschule i. E. zu Pleschen. Progr.-No. 250) würde sich viel weniger einwenden lassen, wenn sie nicht als „Vorbereitung

des mathematischen Unterrichts durch den Rechenunterricht", sondern etwa als „wiederholender Aufbau des Ziffernrechnens für die U III" bezeichnet wäre. Bei aller Anerkennung des Wertes und des Reizes zahlentheoretischer Untersuchungen sind solche der hier gebotenen Art doch keine verdauliche und daher auch keine nahrhafte Kost für unsere kleinen Sextaner. Daß 21 Schüler sich, 21! also über 50 Trillionenmal vertauschen lassen, oder daß die Differenz zweier gleichzifferigen Zahlen stets durch 9 teilbar ist, mag gewiß den einen oder anderen Sextaner zum Nachdenken anregen, fördert aber doch kaum diejenigen Fähigkeiten, auf deren Entwicklung es im Rechenunterricht der Sexta ankommen sollte. Aber auch die Einheitlichkeit in der Entwicklung der Rechenoperationen muß man leider bei der vorliegenden Arbeit vermissen. In § 3 werden negative Zahlen eingeführt, aber später nicht mehr verwendet, bald werden die Rechenregeln „klar und hell" bewiesen und systematisch aufgebaut, bald wird aus einem einzigen Zahlenbeispiel ein Analogieschluß gezogen, wo doch ein Beweis wirklich nicht schwer zu führen wäre, graphische Darstellungen werden hier und da herangezogen, an andren Stellen, wo sie wirklich die Einsicht fördern könnten und geradezu notwendig erscheinen, fehlen sie. Kurz, die Arbeit ist mir eine Bestätigung der oft gemachten Beobachtung, daß die Forderung der Lehrpläne, der Rechenunterricht solle den darauffolgenden arithmetischen Unterricht vorbereiten und unterstützen, recht oft mißverstanden wird und zu einem ganz verhängnisvollen Hinunterschieben mathematischer Lehrgebiete in die unteren Klassen verleitet. Einfache Zahlenverhältnisse sicher und klar zu überschauen, die einfachen Rechenoperationen mit voller Einsicht in ihre Bedeutung geläufig anzuwenden, muß nach wie vor die Hauptaufgabe des eigentlichen Rechenunterrichts bleiben, rein mathematische Entwicklungen gehören nicht auf die Unterstufe.

Den Gesichtspunkt der Ökonomie, der Vereinfachung des mathematischen Unterrichts durch Ausscheiden alles Überflüssigen und Hemmenden in den Zeichen, Benennungen und Definitionen in der Schulmathematik vertritt mit mehr Einsicht und Erfolg **K. Soecknick** (Königl. Friedrichskollegium zu Königsberg i. Pr. Progr.-No. 6). Mit Entschiedenheit bekämpft er alles einseitig formale, so die Ungeheuerlichkeiten in der Bildung widersinniger Klammeraufgaben im Rechnen, und tritt ebenso fest und kräftig für alles ein, was den mathematischen Unterricht intensiv und erziehlich wertvoll machen kann. So spricht er sich auch für die abgekürzten Rechnungsverfahren, für den Gebrauch des Fragesatzes bei den Dreisatzaufgaben, für graphische Darstellungen und für die Einführung in die Infinitesimalrechnung aus. Wenn auch einige der hier vorgetragenen Ansichten strittig sind, ebenso wie die Vorschläge zu einer einheitlichen Benennung der Winkel an Parallelen, so zeigen sie doch alle den nachdenkenden Schulmann.

Einen stufenmäßigen Lehrgang der Arithmetik, der von den üblichen Darstellungen zwar nicht wesentlich abweicht, aber einer kritischen Durchsicht nach Aufbau und Ausdruck standhalten kann, gibt **O. Nitsche,** Der arithmetische Lehrgang in symmetrischem Aufbau. Ein Grundriß *) (Kaiserin Augusta-Gymnasium zu Charlottenburg. Progr.-No. 79). Der

*) In Sonderausgabe erschienen bei der Weidmannschen Buchhandlung, Berlin. 1 M.

Wert der sorgfältigen Arbeit liegt darin, daß der arithmetische Lehrgang hier als ein völlig in sich geschlossener, in seinen einzelnen Teilen genau geprüfter, die Analogien auch äußerlich kennzeichnender, also architektonisch stilreiner Aufbau erscheint. Es wäre zu wünschen, daß jeder Mathematiklehrer seine eigene, ihm vielleicht aus der Schülerzeit her noch geläufige Ausdrucksweise in bezug auf Klarheit, Korrektheit und Zweckmäßigkeit an dieser Vorlage prüfen und sich von den überkommenen und auch in Lehrbüchern noch vielfach vertretenen sprachlichen Ungenauigkeiten frei machen wollte.

Der 2. Teil der Arbeit von **R. Schröder,** Das Dreieck und seine Berührungskreise. Ein Übungsgebiet aus der rechnenden Geometrie (Oberrealschule zu Groß-Lichterfelde. Progr.-No. 176) entwickelt die Hauptgleichungen für die In- und Ankreiszentralen, die Beziehungen der Zentralen zueinander, zu den Dreiecksseiten, Dreieckswinkeln, zu den Radien der Um- und Ankreise, ferner zu den Höhen, Winkelhalbierungslinien und Mittellinien des Dreiecks.

G. Rolle (Realschule zu Ilmenau. Progr.-No. 930) liefert für einige von den Kegelschnitten abgeleitete ebene Kurven höheren Grades, über deren Entstehungsweise und Eigenschaften bisher nichts bekannt geworden war, und die der Verfasser als Prunica, Chitonide und Ichtyuräa bezeichnet, Konstruktion, Beschreibung und Gleichungen in rechtwinkligen und Polarkoordinaten. Durch Bestimmung der Extrem- und Wendepunkte, sowie durch die Flächenberechnung für einzelne einfache Spezialfälle, wird die Kenntnis der eigenartigen Gebilde noch näher erläutert.

Hierhin gehören noch die folgenden Arbeiten:

P. Richert, Die ganze rationale Funktion vierten Grades und ihre Kurven. Fortsetzung. (3. Städtische Realschule. Berlin. Progr.-No. 159.)

H. Fürle, Ein Rechenblatt zur Auflösung der Gleichung vierten Grades mit Hilfe des Zirkels. (9. Realschule. Berlin. Progr.-No. 165.)

P. Kokott, Sehnenviereck und elliptische Funktionen. (Katholisches Gymnasium zu Neisse. Progr.-No. 283.)

In breitester Darstellung bringt **L. Balser,** Über die Verwendung der Parallelprojektion im geometrischen Unterricht (Oberrealschule zu Darmstadt. Progr.-No. 885) eine Einführung in die zeichnerische Projektionslehre auf Grundlage der durch Anschauung gewonnenen Erfahrung und eine mehr der mathematischen Erkenntnis dienende Konstruktion einfacher geometrischer Körper in einem bestimmten Maßstabe. Mehr Interesse kann der 2. Teil der kleinen Arbeit beanspruchen, der die Ellipse als affines Bild des Kreises behandelt, um die Eigenschaften des ersteren Kegelschnittes aus denjenigen des Urbildes zu entwickeln.

Über den Rahmen des Schulunterrichts hinaus weist die Arbeit von **R. Lamprecht** (Gymnasium zu Zittau. Progr.-No. 757), Fourier und das Prinzip der virtuellen Geschwindigkeiten, die sich der dankenswerten Aufgabe unterzieht, den Beweis dieses Grundprinzips der analytischen Mechanik, den Fourier in seiner Abhandlung über die Statik bringt, aus dem Beiwerk der neben-

her laufenden Betrachtungen herauszuschälen und im Zusammenhang klar vorzuführen.

Durch die Bemühungen von **B. Hoffmann** ist an dem Gymnasium zu Rawitsch (Die Zeitbestimmung. Progr.-No. 241) ein eigener Zeitdienst eingerichtet worden, für den ein kleines Heydesches Durchgangsinstrument und ein Hildebrandsches Reiseuniversal zur Verfügung stehen. Zur Erläuterung der Bedeutung dieser Einrichtung setzt der Verfasser die Grundlagen für eine genaue Zeitbestimmung auseinander. Die ansprechende Art der Darbietung, die auch auf historische Einzelheiten hie und da zurückkommt, macht die Arbeit recht lesenswert. Das Gleiche gilt von der Monographie von **E. Boehm** (Realschule zu Eilbeck zu Hamburg. Progr.-No. 1005), Zur Geschichte des Erdmagnetismus, die die Ergebnisse der erdmagnetischen Forschungen und Entdeckungen in historischer Folge entwickelt. Aus praktischen Bedürfnissen der Chinesen, sich auf dem Lande zu orientieren, gab die Beobachtung der Magnetnadel Anlaß zur Entdeckung der Deklination und Inklination, zur praktischen Verwendung in der Nautik, zur Aufstellung allgemeiner Theorien, die schließlich in der Gaußschen Theorie ihren Höhepunkt fand.

Aus dem zweiten Hauptsatze der mechanischen Wärmetheorie zieht die christliche Apologetik bekanntlich wichtige Schlüsse auf Weltanfang und Weltende. Eine umfangreiche Literatur, die aber trotz der eingehenden Diskussion zu keinem befriedigenden Resultate geführt hat, knüpft sich an diese Frage, die noch zuletzt Dressel in seinem Aufsatze „Der Gottesbeweis auf Grund des Entropiesatzes" in den „Laacher Stimmen" behandelte. **K. Isenkrahe** (Kaiser-Wilhelm-Gymnasium mit Realgymnasium zu Trier. Progr.-No. 644), Energie, Entropie, Weltanfang, Weltende geht in seiner klaren, vorurteilsfreien Weise der Sache auf den Grund und untersucht diejenigen physikalischen Voraussetzungen, die erfüllt sein müßten, wenn der Entropiebeweis gültig erscheinen soll.

O. Herweg (Gymnasium zu Neustadt i. Wpr. Progr.-No. 45) beschreibt ein leicht herstellbares Knallgas-Voltameter für den Unterricht, das das in einer bestimmten Zeit entwickelte Gasvolumen und auch die Stromstärke in Ampère nach einer kleinen Rechnung fast unmittelbar abzulesen gestattet.

Neben einer (Seminar-?) Arbeit von **C. Jensen** (Realprogymnasium zu Gollnow. Progr.-No. 218) über Auswahl und Behandlung des physikalischen Lehrstoffes in der Obertertia verdienen zwei Arbeiten Beachtung, die sich mit Schülerversuchen in der Physik beschäftigen. **O. Dörge** (Hansaschule in Bergedorf bei Hamburg. Progr.-No. 997) bringt Schulversuche aus der Akustik, sehr methodisch aufgebaute Versuchsreihen, durch die er, ohne auf die Wellennatur des Schalles einzugehen, den Nachweis führt, daß für Stäbe, Pfeifen und Saiten die gleichen Gesetze über die Abhängigkeit der Tonhöhe und der Tonintervalle herrschen. **W. Masche** (Kaiser-Wilhelm-Realgymnasium zu Berlin. Progr.-No. 110) liefert den ersten Teil eines für die Hand des Schülers bestimmten Leitfadens für Physikalische Schülerübungen. Er ist aus Anleitungen entstanden, die den Schülern bisher in Überdruck in die Hand gegeben wurden und bringt daher nur Versuche, die auch wirklich von den Schülern durchgeübt worden sind. Den einführenden Worten des

Verfassers wird man nicht immer zustimmen können. So ist der Umstand, daß die einzelnen Teile der Physik sich nicht in gleicher Weise, einzelne gar nicht zu Übungen eignen, kein Beweis dafür, daß sich Schülerübungen und Demonstrationsunterricht nicht verbinden ließen.

Der erste Versuch, die Größe der Moleküle aus der kinetischen Gastheorie zu berechnen, rührt von Loschmidt (1865) her. In neuester Zeit ist es mehrfach geglückt, die nach ihm benannte Zahl der Moleküle eines Gases in 1 ccm bei 0° C und 760 mm Druck, die nach O. E. Meyer auf $60{,}10^{18}$ geschätzt wurde, neu zu bestimmen. M. Planck berechnete sie aus Messungen der Strahlung eines schwarzen Körpers, E. Rutherford durch Zählung der Teilchen der α-Strahlen, Perrin bestätigte diese Berechnungen durch Untersuchungen über die sogenannte Brownsche Molekularbewegung. Diese drei Methoden zur Neubestimmung der Loschmidtschen Zahl setzt **W. Hillers** (Johanneum zu Hamburg. Progr.-No. 1001) in einfacher und recht verständlicher Weise, unter Hervorkehrung der Bedeutung der einzelnen Fortschritte auseinander.

Die Schilderung der Einrichtungen für den naturwissenschaftlichen Unterricht der Oberrealschule, die uns **W. Votsch** (Oberrealschule zu Delitzsch. Progr.-No. 363) gibt, ist ein Beweis dafür, daß die Aufwendungen für die Beschaffung ausreichender Räumlichkeiten für den naturwissenschaftlichen Unterricht die Leistungsfähigkeit selbst einer Kleinstadt (Delitzsch hat 10 900 Einwohner) nicht übersteigt. Für den physikalischen Unterricht finden wir hier ein Lehrzimmer, ein Sammlungszimmer und eine Werkstatt, für den chemischen Unterricht Lehrzimmer, Schülerlaboratorium und Dunkelkammer, für die naturgeschichtliche Unterweisung ein biologisches Arbeitszimmer, ein Sammlungszimmer und einen Schulgarten. Die Einrichtungen lassen eine geschickte Hand und einen erfahrenen Organisator erkennen.

Überaus ansprechend und verständig berichtet **H. Barford** (Oberrealschule II zu Kiel. Progr.-No. 404) über einige für den naturgeschichtlichen Unterricht an der genannten Anstalt getroffenen Einrichtungen, die den Zweck verfolgen, die Schüler an das lebende Objekt heranzubringen. (Das lebende Anschauungsmaterial in unseren Doppelfenstern und auf den Fluren mit besonderer Berücksichtigung unserer Seewasser-Aquarien nebst einleitenden Bemerkungen über seine Bedeutung im naturgeschichtlichen Unterricht.) Der Arbeit sind recht viele Leser zu wünschen, besonders aber solche, die noch in der Ansicht befangen sind, daß biologische Versuche und Demonstrationen am lebenden Objekte umfangreiche Einrichtungen und kostspielige Anlagen erfordern. Es kommt nur darauf an, jede sich bietende Gelegenheit beim Schopfe zu fassen und für den Unterricht zu verwenden. Ganz mit Recht fordert daher auch der Verfasser, die wichtigsten Topfpflanzen, namentlich in der Großstadt, dem biologischen Unterricht viel mehr dienstbar zu machen, als es bisher geschieht, da sie zur Demonstration weit besser geeignet sind als welke Pflanzenteile und da sie gleichzeitig den Großstadtschülern ihre alltägliche Welt naturwissenschaftlich näher bringen.

Der verdiente und unermüdliche Vorkämpfer des praktisch-heuristischen Lehrverfahrens **F. Dannemann** (Realschule zu Barmen. Progr.-No. 684) gibt eine zusammenfassende Darstellung derjenigen Gesichtspunkte, die er in umfassenderer Weise in seinem größeren Werke „Der naturwissenschaftliche Unterricht auf praktisch-heuristischer Grundlage" niedergelegt hat. In der knappen Form wirkt diese Arbeit, Die Begründung des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf Schülerübungen, noch überzeugender und regt wohl dazu an, das Verfahren gerade an Realschulen zu erproben, zum Besten der Jugenderziehung und der Volkswohlfahrt.

Die wertvollen Beiträge (zur Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts), die sich in den Programmbeilagen diesmal wieder vorfinden, legen ein rühmliches Zeugnis ab für das Interesse, das jetzt wie auch früher der Biologie entgegengebracht wird, und stärken die freudige Zuversicht, daß es an zahlreichen höheren Lehranstalten an den geeigneten Lehrern nicht fehlen wird, wenn die Ausdehnung des biologischen Unterrichts auf die Oberstufe in Frage kommen sollte. Ganz vortreffliche Gedanken über die Erziehung der Schüler zur Selbständigkeit, über Prüfung der Schüler, Zeichnen, Exkursionen, Sammlungen und Zuchtversuche der Schüler trägt **W. Oels,** Beiträge zum biologischen Unterricht in den oberen Klassen (Oberrealschule der Franckeschen Stiftungen zu Halle a. d. S. Progr.-No. 368) aus dem reichen Schatze seiner Erfahrungen bei. Auch über die Schwierigkeiten, die dem genannten Unterricht aus dem Stoff selbst, aus dem Widerstreit zwischen Fachwissenschaft und Schulunterricht und aus der Begrenztheit des Wissens beim Fachlehrer erwachsen, sowie über die Möglichkeit und die Art, diese Schwierigkeiten zu überwinden, finden wir bei Oels manchen guten Wink. Ein Tagebuch, das während des Schuljahres 1909 geführt und in der Arbeit wiedergegeben wird, zeigt, wie vielseitig und ergebnisreich die anscheinend ganz wahllos gesammelten, manchmal zufälligen Beobachtungen waren, die an 16 Sommer- und 6 Winternachmittagen, die dem wahlfreien Unterricht dienten, gemacht werden konnten. Es ist wohl zu glauben, daß „viele Schüler, wenn sie längst in Amt und Würden sind, sich mit reinem Vergnügen an diese Nachmittage erinnern werden und daß dann mancher mit kahlem Kopf, aber gereifterem Verstande, zu dem geliebten ‚Steckenpferd' zurückkehren werde". Und ein besseres Resultat kann kein Unterricht erzielen.

Einheitlicher als Oels geht **G. Dittrich,** Ausgewählte Kapitel der Biologie*) (Matthias-Gymnasium zu Breslau. Progr.-No. 261) vor. Er gibt eine gute Stoffauswahl aus dem Gebiete der allgemeinen Biologie, die den Stoffwechsel, die Ernährung und Atmung, Wachstum, Bewegung und Fortpflanzung umfaßt und die Einheitlichkeit im Reiche der Lebewesen recht deutlich erkennen läßt. Es unterliegt keinem Zweifel, daß auf der Oberstufe der Gymnasien, wenn hier überhaupt naturgeschichtliche Unterweisung stattfinden soll, nur eine solche nach Art der hier vorgeführten in Frage kommen und experimentell behandelt werden kann. Zu einem Eingehen auf spezielle Zoologie und Botanik oder auf solche Gebiete, die systematische Kenntnisse der Einzelwesen voraussetzen, fehlt

*) Auch in Sonderausgabe erschienen. Leipzig, Quelle und Meyer.

am Gymnasium Zeit und Anknüpfungsmöglichkeit. Das Verfahren des Verfassers durch Beobachtung einiger niederer Organismen (Euglena, Amöbe, Bakterien, Hefe, Bandwurm) den einheitlichen Aufbau aus Zellen und die Übereinstimmung im inneren Getriebe der chemischen Vorgänge nachzuweisen, darf als recht nachahmenswert bezeichnet werden.

Freunde teleologischer Naturauffassung werden Stoff zum Nachdenken, besser aber zur Nachprüfung, in einer Arbeit von **H. Grützner** finden, Hundert biologische Fragen und Antworten aus der einheimischen Insektenwelt*) (Oberrealschule zu Beuthen O.-S. Progr.-No. 313). Hoffentlich läßt sich aber niemand verleiten, derartige Naturschnüffeleien, die alles andere als wissenschaftlichen Sinn wecken können und verraten, in den Unterricht unserer höheren Schulen einzuführen. Ein mäßig begabter Sextaner, der nur halbwegs beobachtend gelernt hat, würde den Lehrer, der deratige Erklärungsversuche hervorbrächte, bald *ad absurdum* führen.

C. Schäffer berichtet über biologische Unterrichtsmittel und Unterrichtsmethoden an der Oberrealschule auf der Uhlenhorst zu Hamburg (Progr.-No. 1007). Man kann zwar die für den naturgeschichtlichen Unterricht an dieser Anstalt zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten, wie auch die diesem Unterricht auf der Oberstufe eingeräumte Zeit nicht als ausreichend bezeichnen (2 Stunden im Sommer, 3 Stunden im Winter, 2 Stunden Übungen im Sommer, alles dieses aber nur in Oberprima). Daß aber auch mit beschränkten Mitteln und in kurzer Zeit etwas Gutes und etwas Abgeschlossenes erreicht werden kann, zeigen die Ausführungen des Verfassers. Möglich ist das aber nur dadurch, daß Übungen, Demonstrationen und Vortrag organisch in einander greifen, ein Verfahren, das auch bei größeren zootomischen Arbeiten und pflanzenphysiologischen Versuchen noch in etwas abgeänderter Form anwendbar bleibt. Auch über die biologischen Schülerübungen auf der Unter- und Mittelstufe, die viel zu wenig bewußt-methodisch gehandhabt werden, spricht sich der Verfasser in beachtenswerter Weise aus.

J. Suhr (Realschule vor dem Lübeckertor. Progr.-No. 1003) hat aus den Lehrmittelkatalogen und aus der Literatur das zusammengestellt, was an brauchbaren biologischen Modellen vorhanden ist. Die Zusammenstellung kann bei der Einrichtung und Ergänzung der naturhistorischen Sammlungen mit Nutzen zu Rate gezogen werden.

Außerdeutsche Kultur- und Nutzpflanzen führt uns **L. Trinkwalter** (Realschule zu Bromberg. Progr.-No. 248) in Wort und Bild vor. Das kleine Heftchen, das auch im Buchhandel erschienen ist, behandelt Nahrungsmittel liefernde Pflanzen, Obstgewächse und Genußmittel, so wie es der Unterricht der O III verlangt.

Faunistischen und floristischen Inhaltes sind folgende Arbeiten:

W. Kalmus, Die Raubvögel der Quedlinburger Kreidebucht und der angrenzenden Formationen. (Gymnasium zu Nakel. Progr.-No. 236.)

*) Auch in Sonderausgabe erschienen. Leipzig, Quelle und Meyer.

P. Sack, Neue und wenig bekannte Syrphiden des paläarktischen Faunengebietes. (Wöhler Realgymnasium zu Frankfurt a. M. Progr.-No. 555.)

A. Petry, Beiträge zur Kenntnis der heimatlichen Pflanzen- und Tierwelt. I. Teil. Über Naturdenkmäler und Verbreitungsgrenzen in der Umgebung von Nordhausen. (Realgymnasium zu Nordhausen. Progr.-No. 360.)

J. Hämmerle, Bestimmungstabellen für die im Amte Ritzebüttel wachsenden Dikotylen. (Cuxhaven. Progr.-No. 998.)

Berlin. J. Norrenberg.

III. Bücherbesprechungen.

Einzelbesprechungen:

Busse, Carl, Die Schüler von Polajewo. Zweite völlig veränderte Auflage. Stuttgart und Berlin 1911. Cottasche Buchhandlung Nachfolger. 283 S. geh. 3 M., geb. 4 M.

Aus verschiedenen Gründen bespreche ich diese kleine Sammlung von Novellen an dieser Stelle.

Ein Grund hängt zusammen mit meiner früheren amtlichen Tätigkeit. Ich kenne das kleine Städtchen Polajewo im Osten des Reiches und manches andere Städtchen ähnlicher Art mit ihren gemischt-sprachlichen Verhältnissen und schroffen nationalen Gegensätzen. Ich kenne diese Orte nicht nur, ich habe sie schätzen gelernt wegen ihres charakteristischen Gepräges, das gar nicht so abstoßend ist, wie man im Westen vielfach glaubt, sondern anziehend gerade wegen dieser Gegensätze. Denn alles Gegensätzliche gibt Hautrelief und macht dem Freude, der überzeugt ist, daß wir nicht behaglicher Ruhe wegen auf dieser Erde sind, sondern um des Kampfes und der Arbeit willen. Deshalb verdienen diese kleinen Bilder aus der Ostmark weithin bekannt zu werden.

Aus einem anderen Grunde dürften sie gerade in Lehrerkreisen willkommen sein. Carl Busse hat die schöne Gabe, jung geblieben zu sein und aus diesem jungen Herzen heraus, das ein volles Verständnis für die Leiden und Freuden, für die Empfindungen und Gefühle der Jugend besitzt, Bilder von Schülern vorzuführen, die vorzüglich getroffen sind. An diesen Bildern können wir Lehrer lernen mit der Jugend fühlen und empfinden, können wir tieferes Verständnis für sie gewinnen, uns ihnen näher fühlen und uns ihnen nähern, damit wir durch engeren, sagen wir einmal, freundschaftlichen Anschluß ihnen Stützen geben, die die Jugend so oft vermißt. Busse selbst hat es in seinen Entwicklungsjahren schwer empfunden, daß nur die strafende, nicht auch die liebevolle Gerechtigkeit der Lehrer in sein junges Dasein mit scharfer Richterhand eingegriffen hat. Und daß er das jetzt nicht ausläßt an seinen früheren Lehrern, daß er nicht, wie so viele Schriftsteller und Dichter, welche uns Schulverhältnisse in verzerrten Romanen und verzerrten Schauspielen bieten, uns Karikaturen vorführt, das soll ihm gedankt sein und deshalb weise ich auf sein Buch an dieser Stelle hin. An einer Stesle verallgemeinert Busse wohl zu rasch, wo er in „Albinus Hofmann" über schlechte Prophetengabe der Lehrer spricht. Ich habe doch viele Lehrer gekannt, die im Knaben den Mann mit klugem Blicke erkannten.

Die kleinen Schülerkomödien und Schülertragödien, die er bietet, sind meister-

haft entworfen; einige steigern sich trotz ihrer Kürze oder gerade wegen ihrer Kürze zu einer dramatischen Kraft, daß man den Atem anhalten muß, wie bei packenden Bühnenwerken.

Als ich diese Schülernovellen bis zu Ende gelesen hatte, habe ich eins bedauert: Ich habe es stets als eine besonders schöne Aufgabe angesehen, psychologisch komplizierten Fällen recht nahe zu treten und auch den schwer zu enträtselnden Schülernaturen, die in den Lehrerkonferenzen, wo man die abstimmende Gerechtigkeit eifersüchtig wohl gar als Standesfrage zu wahren sucht, vielfach rein gerichtlich abgetan werden. Diese Konferenzen sind mir oft geradezu widerwärtig gewesen und ich habe immer lieber versucht, unter vier Augen mit der Jugend fertig zu werden, wo ihre Herzensoffenbarungen tiefere Einblicke in die jugendlichen Seelen gewähren und feinsinnige Behandlung fordern, weil durch sie Besserung und Heilung der jugendlichen Sünder eher zustande kommen als durch das Strafenschema der Dienstinstruktion. Hätte ich Busses Schüler von Polajewo schon als Schulamtskandidat gelesen, ich hätte manchen Erziehungsfehler nicht begangen und manchen Fingerzeig für richtige Sündenbeurteilung erhalten.

Ahrens, W., Gelehrten-Anekdoten. Berlin-Schöneberg 1911. Hermann Sack. IV u. 144 S. brosch. 2 M., kart. 2,80 M.

Es ist eine sehr vergnügliche Sammlung von Anekdoten, die uns hier geboten ist, doch nicht nur vergnüglich, sondern auch zuverlässig. Die Althoff-Anekdoten z. B. habe ich auf diese Zuverlässigkeit prüfen können und muß sie als geschichtlich durchaus korrekt bezeichnen.

Es findet sich ja manche bekannte Anekdote in dem Bändchen, aber vielfach in einem Gewande, das sich wohl aus gründlicher Nachprüfung ergeben hat. Doch die meisten Geschichtchen sind neu und bis dahin noch nicht literarisch gestaltet. Ganz neu aber ist die Einleitung: „Zur Naturgeschichte der Gelehrten-Anekdote". Diese ist nicht nur eine geistreiche Plauderei, sondern eine gründliche kritische Studie über die Arten und Quellen von Anekdoten, die für die wissenschaftliche Sammlung von Anekdoten einen geradezu methologischen Wegweiser abgibt.

Berlin. A. Matthias.

Gercke, Alfred und **Norden, Eduard,** Einleitung in die Altertumswissenschaft. 1. Bd. Methodik. Sprache. Metrik. Griechische und römische Literatur. XI u. 588 S. 2. Bd. Griechisches und römisches Privatleben usw. VII u. 432 S. Leipzig und Berlin 1910. B. G. Teubner. brosch. 19 M., geb. 22,50 M.

Eine ganze Reihe namhafter Gelehrter hat sich zusammengetan, um dem heranreifenden Geschlechte von Philologen ein Bild zu geben von dem gegenwärtigen Stande der Altertumswissenschaft und sich ihm als Führer anzubieten zu den Zielen einer von jenem streng geschichtlichen Geiste beherrschten Philologie, der der modernen Auffassung und Behandlung dieser Wissenschaft das Gepräge verleiht. Die Entwicklung aller Teile und ihrer Zusammenhänge bis ins einzelste zu begreifen ist das Hauptmotiv derselben, ihre eigentlich treibende Kraft. Aus der energischen Verfolgung dieser Aufgabe erwächst eine Fülle von Problemen, die erst zum kleinen Teil ihre Lösung gefunden haben. Auf diese Probleme die Aufmerk-

samkeit hinzulenken, die Lücken aufzuweisen, die in unserer geschichtlichen Erkenntnis noch offen stehen, die Mittel und Wege anzudeuten, die zu ihrer möglichen Ausfüllung führen können, das ist zwar keineswegs das einzige Absehen, aber doch, wie mir scheint, das Besondere und Eigenartige dieses Werkes, in dem sich lebhafter Forschungsdrang mit weitem Blick und umfassenden Kenntnissen vereinigt findet. Methodik, Sprache, Metrik, griechische und römische Literatur sind es, die in diesem ersten Bande, dem zwei weitere folgen sollen, behandelt werden.

Jeder Leser wird daraus mannigfache Anregung schöpfen und der Gelehrsamkeit der Verfasser den Tribut der Anerkennung nicht versagen. Aber ob gerade der Anfänger viel damit anfangen kann? Die Fülle der Gesichte, die ihm hier entgegentritt, dürfte ihn mehr blenden und unter Umständen ängstigen, als orientieren und zu bestimmtem, ruhigem Fortschritt anleiten. Das scheinen die Verfasser selbst gefühlt zu haben, wenn sie im Vorwort warnend sagen: „dem jungen Leser sei gesagt, daß das Werk nicht dazu da ist, auf einen Ruck von A bis Z durchflogen zu werden, am wenigsten vor dem Beginne des Studiums. Sondern der Anfänger wird gut tun, mit weiser Selbstbeschränkung zunächst nur einige Hauptabschnitte zu studieren, auf deren Stoff er am besten vorbereitet ist durch Lesen, Sehen oder Hören.“ Mir will es scheinen, daß der Hauptgewinn nicht dem Neuling, sondern dem vor dem Abschluß seiner Universitätsstudien stehenden Jünger der Wissenschaft zugute kommen wird, namentlich dem, der, auf irgend einem Gebiet bereits einigermaßen eingearbeitet, Stoff zu einer Doctorarbeit oder Anregung zu dauernder selbständiger Mitarbeit sucht. Ein solcher hat auch schon Urteil genug, um das Bedeutendere von dem Wertlosen zu scheiden und nicht allen hier gestellten Problemen die gleiche Berechtigung zuzuschreiben. Der forciert historische Standpunkt bringt es mit sich, daß auch an sich höchst gleichgültigen Dingen nicht selten eine Wichtigkeit beigelegt wird, die sie in den Augen des Unbefangenen nun und nimmermehr beanspruchen können. Eine gewisse *ars nesciendi* ist oft ganz heilsam, aber für unsere echten Historiker ist sie nicht vorhanden. Zwar weiß ich viel, doch möcht' ich alles wissen, ist, ob anerkannt oder nicht, der Wahlspruch derer, die von dem rastlosen historischen Forschungseifer einmal gründlich ergriffen sind. Selbst angenommen nun, wir könnten den Fluß des historischen Werdens in allen seinen Wellen erfassen, so würden wir darin nur eine sehr bedingte Befriedigung finden: das Unbedeutende und in sich Nichtige bleibt eben unbedeutend, und seine Stellung als historisches Bindeglied kann ihm höchstens den Wert einer Hilfsgröße verleihen, die aus der Rechnung sehr bald wieder verschwindet. Allein es ist eine trügerische Hoffnung, diesen Fluß der Geschichte jemals ganz in unsere Gewalt zu bekommen. Bei der nun einmal nicht zu bannenden Trümmerhaftigkeit unseres Materials birgt das heiße Bemühen, allen Windungen und Wendungen auf die Spur zu kommen, die Gefahr in sich, einzelnen Trümmern, die vielleicht nur eine Singularität darstellen, typische Bedeutung beizulegen; die Sehnsucht nach Herstellung des Bildes im ganzen mit allen Zügen des natürlichen Lebens läßt über die reine Zufälligkeit vereinzelter Erscheinungen nicht selten hinwegsehen.

Der ausschließlich historische Standpunkt bringt es ferner mit sich, daß die Ablehnung eines objektiven Werturteils so gut wie selbstverständlich erscheint (S. 93). Und doch entlehnt auch das bedingte geschichtliche Urteil, was es von

ästhetischem oder sittlichem Werte anerkennt, im letzten Grunde nicht irgendwelchen geschichtlichen Vergleichungen, sondern dem, was unsere eigene Vernunft von Ansprüchen an Beurteilung des Schönen und Großen in sich trägt. Man wird nie hinwegkommen über den Unterschied der unmittelbaren und unfehlbaren Wirkung wahrer und höchster Poesie und des Eindruckes einer solchen, deren Verständnis an wer weiß wie viele Voraussetzungen geknüpft ist. Je komplizierter die Voraussetzungen, je größer die Masse des Hinzuzudenkenden, um so geringer die zündende Kraft — für den späteren Leser wenigstens. Die historisch Eingeweihten freilich werden gerade solchen Schöpfungen ihre besondere Zuneigung widmen und sich vor anderen glücklich fühlen, wenn sie den dem *profanum volgus* versagten Genuß wie Auserwählte, wie Epopten, allein auf sich wirken lassen können. Ein problematischer Vorzug. Denn was wirklich ästhetisch Erbauliches darin ist, würden wir auch aus der Abschwächung oder Verzerrung des Schönen noch herauszufühlen gar nicht imstande sein, wenn wir nicht die Empfänglichkeit für volle Schönheit und den Maßstab dafür in uns hätten.

Mit dem Gesagten habe ich nur ein prinzipielles Bedenken gegen einen Grundzug der Darstellung angedeutet, ohne damit dem Wert des Werkes als einer sehr beachtenswerten gelehrten Leistung Abbruch tun zu wollen.

Der zweite Band bringt die Übersichten über griechisches und römisches Privatleben, über griechische Kunst, über griechische und römische Religion, über Geschichte der Philosophie, der exakten Wissenschaften und der Medizin. Vergleicht man diese Übersichten mit den vor etwa fünfzig Jahren gang und gäben Handbüchern über die entsprechenden Disziplinen, so ergibt sich, zunächst vor allem für die Realien (bearbeitet von E. Pernice), ein tiefgreifender Unterschied. Bildete ehedem die literarische Überlieferung nahezu die alleinige Quelle der Darstellung, so steht jetzt die durch Entdeckungen und Ausgrabungen gebotene Fülle der Denkmäler im Vordergrund der Betrachtung. Als vornehmste und unmittelbar durch sich selbst gültige Zeugen einer fernen Vergangenheit bilden sie nicht nur eine wertvolle Ergänzung der literarischen Nachrichten, sondern setzen uns nicht selten in den Stand, an dieser literarischen Überlieferung selbst Kritik zu üben und manche harmlos übernommene und fortgepflanzte Darlegung antiker Dichtererklärer in das Reich des Traumes zu verweisen.

Nicht minder bedeutsam wie für die Altertümer erweist sich die Ergiebigkeit der Funde für die Geschichte der Kunst. Die fortschreitende Forschung arbeitet immer erfolgreicher an der Lösung derjenigen Aufgabe, in der A. Conze das vornehmste Ziel archäologischer Arbeit sah: der scharfen sachlichen, zeitlichen und landschaftlichen Abgrenzung der künstlerischen Stile und einer darauf gegründeten Geschichte der Kunst. Dies ist denn auch der führende Gesichtspunkt für die hier von Franz Winter gegebene Übersicht, die, nicht allzu knapp bemessen, dem angehenden Philologen einen genügenden Einblick in den Gang der Entwicklung bietet.

Auch die von Sam Wide verfaßte Darstellung der griechischen und römischen Religion dürfte dem jungen Philologen ausreichenden Aufschluß geben über den jetzigen Stand der Forschung sowie über ihre Methode. Es ist nicht mehr vor-

wiegend der Mythus und der olympische Götterhimmel, um den sich die Untersuchung dreht; im Mittelpunkt der Forschung steht vielmehr der Kultus mit der großen Mannigfaltigkeit seiner lokalen und landschaftlichen Besonderheiten und Beziehungen. Eine ungeahnte Fülle von Göttern und Dämonen, nach Gestalt und Wesen ebenso mannigfaltig wie im einzelnen sonderbar, tritt uns hier entgegen. Dieser lokale Kultus bildet die Unterströmung des ganzen religiösen Lebens, die je nach den Verhältnissen und Umständen mächtig und bestimmend hervorbricht.

Die Philosophie hat an A. Gercke, die exakten Wissenschaften an J. Heiberg kundige Bearbeiter gefunden.

Weimar. Otto Apelt.

Schwartz, Ed., Charakterköpfe aus der antiken Literatur. 1. Reihe, 3. Auflage, 128 S. 2. Reihe, 136 S. Leipzig 1910. Teubner. Jeder Band geh. 2,20 M. geb. 2,80 M.

Die von mir in dieser Monatschrift III, 471 ff. besprochenen Charakterköpfe haben im Laufe von sieben Jahren bereits zwei neue Auflagen erlebt. Die 2. Auflage war fast unverändert, auch die 3. weist im Verhältnis zur 2. nur wenige Änderungen auf. In der Charakteristik Ciceros bemerke ich S. 106 ff. beachtenswerte Zusätze. Und S. 65 ff. ist eine anziehende Ausführung über das Ziel der platonischen Erziehung hinzugekommen. Poseidonios wünschte ich nicht nur als Mittler zwischen Griechentum und Römertum gewürdigt, sondern auch in der S. 94 angedeuteten Richtung auf Grund besonders der neuesten Forschungen Cumonts als Mittler zwischen Orient und Okzident bezeichnet (Astrologie!); für das Verständnis seiner Theologie ist das Moment von Bedeutung.

Erfreulicherweise ist nun ein zweiter Band Charakterköpfe aus hellenistischer Zeit hinzugekommen. Sie bieten eine Fülle von Anregungen in der Weite der Gesichtspunkte und in der Energie der Charakterisierung, in der Formulierung der Ergebnisse früherer Forschungen und in der Selbständigkeit neuer Auffassungen. Intensives Quellenstudium und Spezialforschung liegen überall zugrunde. Die Ergebnisse des ersten Vortrages wird man erst beurteilen können, wenn Schwartz seine Quellenanalyse vorgelegt hat. Ganz vermag die Summe fremder und eigener Arbeit, auf der diese nicht für Fachgenossen bestimmten Vorträge beruhen, nur zu würdigen, wer selbst auf jedem Gebiet geforscht hat.

I. Ein lebensvolles Bild Athens im 4. Jahrhundert gibt den Untergrund, auf dem Diogenes der Hund und Krates der Kyniker gezeichnet werden als Zeugen der rechten Lebensart, nicht als Lehrer. Kostüm und äußeres Gebahren des Diogenes, die Askese, die den Leib kasteit nicht aus religiösen Gründen, sondern um durch Stählung des Körpers das Behagen am Dasein zu erhöhen, der Kampf gegen die Konvention und die Sucht zu brüskieren, die athenische Lokalfarbe der ältesten Anekdoten werden besprochen. Die korinthischen Geschichten werden als apokryph angesehen. Sie setzen sich nach Schwartz an an einen Roman des 4. Jahrhunderts, der Replik des eurypideischen Syleus (s. O. Hense Rh. M. 47) ist. Antisthenes ist mit Unrecht „von der antiken Theorie zum Stifter der kynischen Sekte gemacht". Diogenes' Jünger Krates stellt als Er-

zieher in Leben und Lehre das Ideal einer bedürfnislosen Existenz und das subjektive Weltbürgertum des nur auf sich gestellten Individuums dar. Der Roman der Hippancheia und Krates' parodische Poesie werden höchst anziehend gezeichnet.

II. Die schönste Frucht der nicht genug zu preisenden Epicurea Useners war, daß wir einen der edelsten antiken Menschen kennen lernten. Schwartz faßt die charakteristischen Züge der epikurischen Philosophie, die Systematisierung, den religiösen Trieb, die Verachtung wissenschaftlicher Forschung, die Zurückziehung vom öffentlichen Leben, das Gemeinschaftsleben, den Widerspruch einerseits der Atomgötter gegen die Weltkonstruktion, andererseits der absoluten Bewertung der Freundschaft gegen den Grundsatz des persönlichen Egoismus in ihrem tiefsten Zusammenhang mit den persönlichen Motiven und Impulsen wie mit den allgemeinen Tendenzen des Hellenismus. Dies Charakterbild ist ebenso geeignet, Epikur neue Freunde zu gewinnen, wie es dem Forscher neue Gesichtspunkte gibt.

III. Der Dichter Theokrit wird aus der chimärischen Welt, in die er durch die moderne Schäferpoesie gerückt ist, auf den historischen Boden gestellt; der Zusammenbruch der alten Formen der Dichtung im 4. Jahrhundert, das Aufleben der alten jonischen Traditionen, die Experimente und der höfische Boden der neuen Poesie, ihre Loslösung von der Musik und Bestimmung für Rezitation werden als die Bedingungen gezeichnet, aus denen auch Theokrits Dichtungen zu verstehen sind, deren mannigfache Kunstformen, literarische und geschichtliche Beziehungen fein erläutert werden.

IV handelt von Eratosthenes. Die Blüte der Wissenschaften im 3. Jahrhundert wird in besonders hervorragenden Tatsachen dargestellt, als Ursachen des folgenden Niederganges die Interesselosigkeit, mit der die Philosophie den Wissenschaften jetzt gegenübersteht, der Verfall der hellenistischen Dynastien und die brutale Mißwirtschaft der römischen Oligarchien hervorgehoben; ich würde noch die seit dem 2. Jahrhundert zu beobachtende Anpassung an das niedrige Bildungsniveau der Römer betonen. Die Tendenzen der hellenistischen Philosophien werden gezeichnet, um zu erklären, warum der Mann der Wissenschaft Zenon verschmähte und sich für seine Gegner Ariston und Arkesilas entschied. Er erprobt seine Kräfte zuerst in philosophischer Schriftstellerei, legitimiert sich in Alexandrien auch als Poet. Im Hermes führte er den Gott Thoth ein und beschäftigte sich auch sonst mit ägyptischen Traditionen. Seinen Ruhm verdankt er mit Recht wesentlich der chronologischen und mathematisch geographischen Forschung. Diese Seiten seiner vielseitigen Tätigkeit werden besonders eingehend geschildert.

V. In der Hochflut der modernen Paulus-Literatur, die besonders durch Wredes energische Fassung der Probleme hervorgerufen ist, verdient Schwartz' Charakteristik des Paulus einen bedeutenden Platz. Schon in früheren Arbeiten hatte der Verfasser einen sehr beachtenswerten Versuch der Feststellung der Chronologie gemacht, den er noch jüngst in der Zeitschrift für neutestamentliche Wissenschaft verteidigt hat. — So oft ich auch die Probleme durchdacht habe, gibt mir doch jeder Satz zu denken oder zu lernen. Die Stimmungen der Urgemeinde, ihr Verhältnis zum Judentum, die Propaganda der jungen Religion, das Milieu, in dem der Apostel groß geworden ist, ziehen in farbigen Bildern an uns vorüber, und man spürt überall

die warme Teilnahme des Herzens. Aus dem Lebensgange des Paulus greife ich einige Züge heraus. Mit Mommsen wird ein Aufenthalt in Jerusalem vor der Bekehrung bezweifelt (doch s. Gal. 1). „Er hatte nichts mit jener geschäftsmäßigen Küsterfrömmigkeit gemein, die an religiösen Zentren sich einzunisten pflegt." Ich freue mich, mit dem, was über das jüdische Empfinden des Paulus und den nur mittelbaren Einfluß des Hellenismus gesagt wird, ganz zu harmonieren. Und hier fällt das Urteil eines Mannes, der mehrere semitische Sprachen und Literaturen kennt, schwer ins Gewicht; denn mein Gefühl für das Orientalische ist mehr ein negativer Instinkt für nicht Hellenisches. Daß Schwartz einen Einfluß des orientalischen Synkretismus, wenn auch mit unverhohlener Antipathie konzediert, freut mich; der Satz S. 119 trifft für die Dämonologie zu, fordert aber jetzt einen freundlichen Zusatz mit Rücksicht auf die zarte und ergreifende Mystik des Paulus. Daß sie von den Motiven der hellenisierten Erlösungs-Religionen des Orients bestimmt ist, hat jetzt Reitzenstein bewiesen. Und daß den Paulus diese Stimmungen wirklich auf dem Umwege über den „Hellenismus" berührt haben, ergeben Reitzensteins feine terminologische Untersuchungen. Was über den Abstand von Jesus einerseits, den Zusammenhang mit den Traditionen der Urgemeinden andererseits gesagt wird, kann gar nicht besser formuliert werden. Warum ich hier Reitzenstein, der, die affektvollen, aus dem Kampfeseifer geborenen Aussagen des Paulus pressend, die Fäden, die von Jesus über die Urgemeinde zu Paulus führen, löst, nicht folgen kann, habe ich im Septemberheft der Göttinger Anzeigen 1910 ausgeführt. Die Charakteristik des paulinischen Briefstiles greift in gerade jetzt sehr aktuelle Probleme ein; Deißmanns scharfe Scheidung von wirklichem Brief und literarischer Epistel hat sehr gefördert, aber die Antithese war überscharf. Die Bedeutung des Organisators und die „Lebenskraft der von Paulus gestifteten oder der ihm treu gebliebenen Gemeinden" werden mit guten Gründen nicht so hoch taxiert wie üblich. „Nicht der Heidenapostel, sondern der Schriftsteller Paulus ist eine weltgeschichtliche Größe."

Göttingen. Paul Wendland.

Müller, H. F., Die Tragödien des Sophokles. Mit einer Einleitung über das Wesen des Tragischen. Heidelberg 1909. Karl Winters Universitätsbuchhandlung. 128 S. geh. 2 M.

Eine vortreffliche Streitschrift, hauptsächlich gerichtet gegen

Günther, Georg, Grundzüge der tragischen Kunst. Leipzig 1885.

Muff, Christian, Sophokles in der Schule. Vortrag, gehalten auf der 47. Versammlung deutscher Philologen zu Halle. Abgedruckt in den Neuen Jahrbüchern 1904.

Der Verfasser fragt: „Was ist tragisch?" und erinnert an die Klage des Apostels Paulus im 7. Kapitel des Briefes an die Römer über seine Ohnmacht: Was ich nicht will, das tue ich, und was ich will, das tue ich nicht. Das Gesetz in den Gliedern ist stärker als das Gesetz des Geistes; ist das nicht tragisch? — Für das Ineinander von Freiheit und Notwendigkeit, für die Mischung von Wollen und Müssen werde sich eine erschöpfende Formel niemals finden.

Die tragischen Helden stehen in gefährlichen und versuchlichen Verhältnissen;

ein Fehltritt (ἁμαρτία) bringt sie zu Fall. Sie sind schuld an ihrem Fall, aber darum noch lange nicht schuldig im moralischen Sinne. „Die Handlung des Dramas ist keine Gerichtsverhandlung und die tragische Katastrophe nicht die Hinrichtung eines Missetäters. Weg mit der Galgenterminologie der Kriminalpraxis! sie hat Unheil genug angerichtet." Die Schuldfrage sollten wir gar nicht aufwerfen, weil wir sie doch nicht beantworten können; auch ist es eine Torheit, von poetischer Gerechtigkeit zu reden. Sophokles kannte die himmlischen Mächte und kannte auch die Lasten, die Götterwille den Menschen auferlegte; aber er fragt nicht nach dem Warum.

Voll Hohn geht der Verfasser gegen alle die vor, welche bei Ödipus, Dejanira, Antigone nach einer Schuld „herumklauben"; er zeigt, zu welch törichten Erklärungen sie gelangen. Immer wieder betont er, daß wir mit den Augen und Ohren der Athener schauen und hören müssen.

Über Freiheit und Notwendigkeit heißt es: „Die Menschen des Sophokles tun, was sie tun müssen, und gleichwohl handeln sie ihrer Natur gemäß." „Mit harten Zügen und mit der schneidenden Schärfe tragischer Ironie prägt uns Sophokles eine große Wahrheit fast unbarmherzig ins Herz, das Gesetz von des Menschen Ohnmacht und der Götter Macht."

Der Verfasser ruft uns zu: „Werdet doch einmal recht nüchtern und beachtet die Frage: Was stehet geschrieben, was liesest du?" Er schließt mit den Worten: „Sophokles gehört zu den großen Erziehern und Bildern der Jugend. Die Schüler des humanistischen Gymnasiums in das Verständnis seiner Tragödien einzuführen, sei uns eine schöne Aufgabe und eine heilige Pflicht."

Düsseldorf. Heinrich Wolf.

Bone, Karl, ΠΕΙΡΑΤΑ ΤΕΧΝΗΣ. Über Lesen und Erklären von Dichtwerken. Leipzig und Berlin 1909. B. G. Teubner. VI u. 132 S. 2,40 M.

„Nach einer Hinweisung auf die unbegrenzbaren Voraussetzungen für wahre Dichterlektüre bei Skizzierung eines natürlichen Weges zu befriedigendem Lesen das Unscheinbarste zu erörtern und in seiner Kraft zu zeigen, auch die zartesten Töne — auf die Gefahr hin, sie wegleugnen zu hören — als vorhanden und darum auch hörbar nachzuweisen, das konnte mit Vorliebe versucht werden." Hoffentlich ist die Zahl derer nicht allzu groß, die sich durch dieses etwas preziös formulierte Programm abschrecken lassen, das Buch zu lesen. Es enthält wirklich viel Gutes. Proben feinsinniger Deutung, im Kleinen wie im Großen, werden vorzugsweise an Horaz, doch auch mehrfach an deutschen Gedichten entwickelt. Der Verfasser ist sich bewußt, mit seiner Weise der Interpretation etwas Besonderes zu leisten, und wünscht sie, zum Besten der Jugend, anderen mitzuteilen. Nach dem, was er hier bietet, erscheint ein hohes Maß von Selbstschätzung nicht unberechtigt; wären nur die wiederholten Äußerungen der Geringschätzung weggeblieben, womit er des handwerksmäßigen Betriebes gedenkt, der seiner Ansicht nach im allgemeinen herrscht. Solche Seitenblicke und Seitenhiebe auf das *profanum vulgus* stören an sich, in einem Buche das doch der Würdigung des Schönen dienen will, und sie sind ganz gewiß nicht geeignet, Widerstrebende zu überzeugen, Schwächere mit fortzureißen.

Was dazu helfen kann, sind einmal gute Beispiele, an denen es hier nicht fehlt. Dann aber müßte versucht werden, theoretisch zu erklären, worin das Geheimnis einer künstlerischen Interpretation im Gegensatze zu der langweilig gelehrten eigentlich beruhe. Es ist kein Unterschied des Grades, obwohl Bone manchmal so spricht, als meine er dies: *est modus in rebus* (S. 39 f., 41, 47). Ein schwächlicher Gedanke, daß es überhaupt oder auch nur vor allem darauf ankomme, nicht zu viel und nicht zu wenig beizubringen. Im Grunde hat der Verfasser diesen philiströsen Standpunkt längst überwunden, und kann helfen ihn bei anderen zu überwinden. „Es gibt nichts im Bereiche menschlicher Erkenntnis, für das sich sagen ließe ‚Fort damit!' — ‚Heran damit!' muß es heißen, sobald die Dichtung ruft. Es gibt aber auch keine Betrachtung, so erhaben, so wahr, so sittlich, so schön, für die man nicht sagen müßte: ‚Fort damit!' wenn die Dichtung sie nicht ruft." In diesen Sätzen wird das Ergebnis des ersten Hauptteiles der Abhandlung zusammengefaßt (S. 55). Und der Verfasser sagt das nicht bloß, sondern er hat anschaulich gezeigt, wie die subtilste grammatische Unterscheidung — etwa von *iuvat* gegen *iuvet* Od. I 1, 4, oder von *tempestiva sequi viro* gegen *virum* I 23, 12 —, die scheinbar entlegenste sachliche Notiz unter Umständen dem einzelnen Gedanken ein erfreulich spürbares Element hinzufügen, der Auffassung eines ganzen Gedichtes einen überraschend lebendigen Antrieb geben kann. Aber welches sind die Umstände, unter denen solche Wirkung eintritt? Etwas näher kommen wir dem Gesuchten mit einer Bemerkung, die jenen von mir ausgehobenen Sätzen vorangeht: „Aller Reichtum muß Mittel zum Zweck sein; jede Frage, die um ihrer selbst willen erhoben und verfolgt wird, ist unzweckmäßig, ja zweckwidrig." Dazu stimmt es, daß auch weiterhin mehrfach die Wichtigkeit des „Zweckes" aller Erklärung — Kunstwerke als solche zu erkennen, zu genießen und fruchtbar zu machen — hervorgehoben, alles was diesem Zwecke nicht diene, so wertvoll es an sich sein könnte, verworfen wird (S. 117 f.). Das „wesentliche Geschick" beim Erklären findet Bone darin, daß „man den Leser und Hörer darin fördere, die Fingerzeige zu beachten und ihnen zu folgen, . . . die in das Innere der Dichtung hineinführen".

Kein schönes Wort, das hier auf wenigen Seiten ein halb Dutzend Mal begegnet: „Fingerzeige des Dichters" (S. 121, 124, u. ö.). Es klingt so, als habe der Dichter selber mit berechnender Vorsorge kleine unscheinbare Merkmale angebracht, damit aus ihnen die äußere wie die innere Situation des Gedichtes erkannt werden könnte. Und doch schafft der Dichter das Beste, was er vollbringt, unbewußt: was in ihm lebt, will er in Worte fassen; und dabei läßt er oft gerade das Nächstliegende unerwähnt, etwas was ihn äußerlich umgibt oder innerlich beherrscht. Wo war Plancus, als Horaz die Ode I 7 an ihn dichtete? Der Empfänger wußte es so gut wie der Dichter; so brauchte dieser nicht davon zu sprechen. Alles, was er sagt, ist ja als Trost gedacht für den, der durch lästigen Dienst von der schönen Heimat fern gehalten wird. Daß sich an einer Stelle, in dem pointierten Gegensatze *tenent — tenebit*, dieses Verhältnis verrät, ist für uns eine glückliche Fügung, doch kein vom Dichter im Gedanken an fremde Leser gegebener Fingerzeig. Wo ist die neunte Epode entstanden? Horaz hätte es leicht gehabt, die Gelegenheit anzudeuten; er hat es nicht getan. Die *nausea* in V. 35 bot dem Scharfsinn des

Erklärers (Bücheler) den einzigen Anhalt; doch das war wieder ein zufällig sich öffnender Blick, nicht ein vom Dichter hingestellter Wegweiser. — Bone wird es ablehnen, so beim Worte genommen zu werden; er hat wohl nur den Ausdruck nicht glücklich gewählt, und bedarf über die Natur des poetischen Schaffens keiner Belehrung. Gewiß. Wenn aber unbewußter Trieb einen entscheidenden Anteil daran hat, wird nicht für das Verständnis des vom Dichter Geschaffenen derjenige eine wesentliche Gabe mitbringen, in dessen Geist ein verwandtes Leben wirksam ist? Ich möchte geradezu sagen: die fruchtbarsten Fragen, wie in aller gemeinsamen Geistesarbeit so auch im Unterrichte, sind solche, die nicht einem Zwecke dienen, sondern um ihrer selbst willen erhoben und verfolgt werden. Nur daß sie eben eine Folge haben, daß sich etwas aus ihnen entwickle, wird man fordern müssen. Trifft das zu, so tragen sie ganz von selbst zu dem bei, was auch Bone als die Hauptaufgabe der Interpretation hinstellt: die Unerschöpflichkeit des Kunstwerkes zur Anschauung zu bringen.

Ungewollte Wirkungen werden für die Erklärung besonders da oft bedeutend, wo wissenschaftliche Betrachtung einen Anstoß empfand, ihn durch Eingriff in den Text zu heben suchte, und mit allem kritischen Bemühen zuletzt nur ein tieferes Verständnis des Überlieferten und so dessen Bestätigung vorbereitet hat. Die vorletzte Strophe von Od. I, 6 ist heute noch in manchen Ausgaben eingeklammert; Hofman Peerlkamp, Meineke, Haupt, Lehrs hatten sie verworfen. Und so viel ist richtig: im Ton hebt sie sich merkbar von dem Vorhergehenden ab. Könnte das aber nicht gerade beabsichtigt sein? Bone gibt (S. 26) eine lebhaft empfundene Deutung in diesem Sinne, der es allerdings etwas an Deutlichkeit gebricht. Schärfer haben Bücheler, Kießling, Vahlen, Plüß die Verse zu verteidigen gesucht, indem sie auf die von den Angreifern erhobenen Vorwürfe eingingen. Lehrs nahm besonders daran Anstoß, daß die Beispiele in der vierten Strophe (Mars, Meriones, Diomedes) nicht wenigstens eine Steigerung brächten gegen die früheren (Achill, Odysseus, die Pelopiden). Eben dies aber tun sie, wie Plüß erkannt hat, wirklich. *Pelidae stomachum* ist scherzend gesagt, *duplicis Ulixei* herabsetzend; der Dichter will schalkhaft gleich durch die Tat bewähren, daß sein Talent zur Bearbeitung erhabener Stoffe nicht geeignet sei; dieser Eindruck kommt erst durch den geänderten Ton in der folgenden Gruppe recht zur Geltung. Die Strophe erweist sich als echt, je tiefer man eindringt; solches Eindringen aber ist durch die Beobachtungen der Interpolationskritik herausgefordert worden.

Das Verhältnis, von dem hier ein Beispiel vorliegt, verkennt Bone vollständig. Peerlkamp nennt er einen Herostratus, ihn und seine Nachfolger „Textvandalen". „Beim Auslöschen der gedruckten Klammern," so schreibt er, „kann der Schüler gar viel lernen durch wenige Worte für Ehrung der Menschheit, für Ehrung der Geschichte, Pietät gegenüber dem Vorhandenen und Langbewährten, besonders wenn er später einmal w a h r e r Wissenschaft und durch sie der W a h r h e i t dienen will." Εὐφήμει! Wer ist denn Richter darüber, was „wahre Wissenschaft" sei? Sollen, wenn ihre Grenzen gezogen werden, Haupt und Meineke draußen bleiben? Ist es pietätvoll, den Dank zu ersticken, der einer vergangenen Generation von Forschern dafür gebührt, daß sie Anfangstrecken des Weges geebnet haben, auf dem wir dann ein Stück weiter gekommen sind? Heißt es die Geschichte ehren,

wenn man die Gelegenheit verschmäht, die sich bei Horaz so oft bietet, im kleinen zu zeigen, wie ein Problem weiter wächst? Am meisten aber leidet unter solcher dogmatischen Behandlungsart die Würdigung des Dichters. Von dem unerschöpflichen Reichtum des echten Kunstwerkes spricht Bone immer wieder, schildert ihn eifrig mit manchen einleuchtenden Zügen. Und er weiß ganz genau: der Grund solches Reichtums liegt nicht bloß im Künstler, der das Werk geschaffen hat, sondern auch in dem, der an das Fertige herantritt, um es zu genießen; dessen lebendige Persönlichkeit ist mitbestimmend für den Eindruck, den er empfängt. „Ja, er braucht sich nicht einmal an eine und dieselbe Auffassung zu binden; heute würde ihn vielleicht diese, morgen jene mehr anmuten" (S. 101). Das Recht, das Bone mit diesen Worten dem einzelnen Leser zugesteht, darf doch vollends die Menschheit in Anspruch nehmen. Eben deshalb haben die Werke der Alten unvergängliches Leben, weil jedes Zeitalter, das sich um ihr Verständnis bemüht, sie wieder in anderem Lichte sieht. Und dabei ist in jeder neuen Auffassung die von ihr überwundene, gegen die ankämpfend sie selbst sich gebildet hat, auf jene doppelte Weise aufgehoben, die uns das Recht gibt, von einer Erhaltung der Energie auch im geistigen Leben zu sprechen.

Für einen Unterricht, der Freude an den Geisteswerken früherer Zeiten wecken und dabei zu historischem Denken erziehen will, sind Gedankengänge wie der hier angedeutete kaum zu entbehren. Trotzdem würden wir mit dem Verfasser nicht rechten, daß er sie von seiner Darstellung ausgeschlossen hat; das kleine Buch ist sonst reich genug an Hübschem und Feinem. Aber warum mußte er das, worauf er nicht eingehen wollte, anderen zu verleiden suchen?

Münster i. W. Paul Cauer.

Juxicus, J. W., Der lustige Lateiner. Frankfurt a. M. 1909. Hans Lüstenöder. 8°. 72 S. 0,70 M.

Wer einmal, des trockenen Tones satt, auch die lustigen Geister des würdigen Römertums heraufbeschwören will, der kommt nicht in Verlegenheit, wenn er sich den „lustigen Lateiner" als Ratgeber sichert. Er ist ein lebendiger Beweis dafür, wie wenig tot das so oft totgesagte Latein ist. Totgesagte Leute haben bekanntlich ein recht langes Leben. Küchen- und Makkaroni-Latein, Sauerkraut und Pennäler-Latein ist diesem „Juxikus" ganz geläufig. Es fehlt ihm aber auch nicht — man höre! — an Automobillatein. So heißt *Deus ex machina* natürlich: „Der Mechaniker fliegt 'raus". Die Mischgedichte (S. 58 ff.) erinnern mich an die „gereimte" Latein-Methode, von der unser alter Lehrer bisweilen Proben gab. So z. B.:

Primo mane morgens früh,
Wenn *bubulcus* treibt die Küh',
Wenn *subulcus* treibt die Schwein',
Mußt du schon in *schola* sein.

Die Wein-Kritik (S. 64 ff.) stak auch jenem Mosellaner im Blut, als er seinen Freund, der ihm Weinproben vorsetzte, nacheinander durch entsprechende Latein-

Sorten überraschte: Zuerst hieß es *vinum bonus*, bei der zweiten Probe: *vinum bona*, endlich bei der dritten aber: *vinum bonum*! Denn:

Sicut vinum
Sic latinum.
Wie der Wein,
So das Latein!

Düsseldorf. Franz Cramer.

Voos, Paul, Die mündlichen Übungen im neusprachlichen Unterricht. Ein Beitrag zur Methodik des Französischen und Englischen. Hannover-Berlin 1909. Carl Meyer (Gustav Prior). gr. 8°. 80 S. geh. 1 M.

Voos versucht mit seinen aus einem Vortrage hervorgegangenen anspruchslosen Ausführungen darzutun, in welcher Weise und in welchem Umfange der fremdsprachliche Unterricht eine seiner Hauptaufgaben: die Erzielung der Sprechfertigkeit zu erledigen hat. Im ersten (theoretischen) Teil werden die materielle und formale Seite der Sprechübungen behandelt. In gedrängter Kürze sind geschickt die bekannten und erprobten Methoden der Meister auf dem neuphilologischen Unterrichtsgebiet verarbeitet. Zu ihnen nimmt Voos auch ab und zu selbständige Stellung. Daß er einem so ausgebeuteten Boden keine neuen Früchte mehr abringen konnte, war zu erwarten. Am Schlusse warnt er mit Recht vor einseitiger Überschätzung der Sprechübungen. Seine Vertrautheit mit der einschlägigen Literatur zeigt er im zweiten, umfangreicheren Teile (S. 27 bis 80). Den Schriften, die einzelne methodische Fragen erörtern oder sich als Hilfsmittel für den französischen und englischen Konversationsunterricht darstellen, ist eine längere oder kürzere Kritik beigefügt. Belanglos ist die Unvollständigkeit in dem Verzeichnis im Hinblick auf die vielen, nur Wiederholungen bietenden Heftchen. Verwunderlich bleibt aber die liebevolle Hervorhebung der im Vereine mit W. Paßmann veröffentlichten „Französischen Gedichte und Lieder" auf dem Raume von mehr als einer Druckseite unter Umgehung anderer bewährter Sammlungen. Wünschenswert ist ein Namen- und Sachregister, das den Gebrauch des Büchleins für den Anfänger im Lehramt noch erleichtern würde.

Düsseldorf. W. Bohnhardt.

Poehlmann, Rob. v., Grundriß der griechischen Geschichte nebst Quellenkunde. Vierte vermehrte und verbesserte Auflage. München 1909. C. H. Beck. VI u. 334 S. 8°. 5,80 M.

Niese, Benedict, Grundriß der römischen Geschichte nebst Quellenkunde. Vierte vermehrte und verbesserte Auflage. München. C. H. Beck. VIII u. 454 S. 8°. 8 M. (Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft Dritter Band, vierte und fünfte Abteilung).

Referent, der beide von Schulmännern vielgebrauchte und zur Präparation verwendete Handbücher bereits in ihrer dritten Auflage ausführlich in dieser Monatschrift (Bd. V [1908], p. 688—693) angezeigt hat, sprach damals am

Ende seiner Rezension die bestimmte Erwartung aus, daß sich sehr bald wieder Neuauflagen beider Werke notwendig machen würden. Diese Voraussage hat sich fast noch schneller erfüllt, als man nach den bisherigen Zwischenräumen zwischen den Auflagen erwarten konnte, und wiederum sind beide Bücher in veränderter und vermehrter Form erschienen. Solche Veränderungen sind für die Schulbibliotheken, die meist die älteren Auflagen führen, und ihre Benutzer sehr schlimm, und darum pflegen stark veränderte Neuauflagen vielgebrauchter Handbücher in den Interessentenkreisen nur mit gemischten Gefühlen erwartet zu werden. Diesmal ist jedoch die Erweiterung bei weitem nicht so stark, wenigstens dem Umfange nach, als in der voraufgehenden Auflage, die ja stellenweise ganz neue Werke geschaffen hatte, und beschränkt sich auf das unbedingt als notwendig erachtete. Darum kann sich Ref. diesmal auch kurz fassen, zumal sich in der Gesamtanlage der beiden bekannten, in Tendenz und Ausführung sehr verschiedenen Bücher nichts Wesentliches geändert hat, und sich darauf beschränken, nur die wichtigsten Verbesserungen und Nachträge, und auch diese nur beispielsweise zu registrieren.

In Poehlmanns Werk, das nur 27 Seiten stärker geworden ist, finden wir zunächst neu eingefügt, bzw. umgearbeitet den § 9 (leider ohne Überschrift) auf S. 16, der die Ausgrabungen auf Kreta und die modernen Ansichten über kretische und mykenische Kultur zur Darstellung bringt. Bei den schnell fortschreitenden Forschungen auf dem Gebiete der ältesten Geschichte des Mittelmeerkulturkreises ist es nur selbstverständlich, daß die schon früher stark umgearbeiteten und erweiterten Abschnitte, die sich auf dieses Gebiet beziehen, einer abermaligen und starken Revision bzw. Erweiterung unterzogen worden sind. So sind z. B. in § 10 die Einwände gegen Kretschmer, über die vorgriechischen Ortsnamen in Griechenland, zurückgenommen und eine karische Urbevölkerung für die Zeit der Kamareskultur als möglich angesehen worden; neu ist auch die Darlegung über die nördliche Herkunft der Hellenen. — Weit wichtiger sind einige Einschübe, die in der Linie der vergeistigenden Tendenz der Poehlmannschen Geschichtsschreibung liegen und neue Betrachtungen über die treibenden Kräfte im Gange der Ereignisse bringen. Diese Form der Betrachtung, die mehr Philosophie als Geschichte ist, findet ja jetzt in Schulkreisen immer mehr Beachtung. So sind z. B. die Poehlmannschen Ideen schon in Heft 50 der Gymnasialbibliothek, von Heinrich Wolf (Geschichte des antiken Socialismus und Individualismus, Gütersloh 1909) zur Darstellung gebracht und, natürlich in der entsprechenden Vereinfachung, zur Einführung in den gymnasialen Geschichtsunterricht bestimmt worden. Es darf daher nicht übersehen werden, was Poehlmann in seiner Neuauflage an wertvollen Zusätzen dieser Art gebracht hat, schon darum nicht, weil diese Einschübe äußerlich kaum kenntlich sind. Dahin gehört z. B. die längere Einfügung auf S. 151, die die wirtschaftlichen Gegensätze zwischen Athen und Sparta vor dem peloponnesischen Kriege erörtert, auf S. 207 die Verteidigung seiner Ansicht über die antikapitalistische Tendenz der Massen (gegen Sundwall), auf S. 228 der völlig neu eingefügte § 128 über das Abwirtschaften des alten Stadtstaates und der „kleinräumigen Tendenzen“ gegenüber dem „Flächenstaat“, die wichtige Bemerkung auf S. 165 über das Anwachsen der oligarchischen Opposition während

der Zeit des faulen Friedens, S. 290 der neueingeschobene § 162, der die Verlegung des Schwerpunktes der griechischen Welt nach der Peripherie behandelt, S. 296 bis 298 der Abschnitt über die mittelstaatliche Bewegung während der Zeit des Hellenismus und die treffende Schilderung der beiden Staaten Rhodos und Pergamon (wie überhaupt die Darstellung der Geschichte der hellenistischen Reiche und die Auseinandersetzungen mit Nieses und Kärsts Werken ein sehr interessantes Kapitel sind). Diese Beispiele zeigen aber nicht nur das Bemühen, nachzubessern und zu vervollständigen, sondern auch, was wichtiger ist, daß der Verfasser auf dem schon früher beschrittenen Wege immer weiter gegangen ist, den Grundriß zu einem politischen Lesebuche umzugestalten, der uns an dem Beispiel der griechischen Staaten über die Naturgeschichte des Staates im allgemeinen belehren soll. Dadurch wird die Lektüre des Buches, trotz mancher neueingefügten Anspielungen, die den Standpunkt des Verfassers gegenüber dem politischen Treiben von heute verdeutlichen sollen (so S. 55, 117 f., 149 Note 1., 268), zu einem immer höheren Genuß, wird aber auch immer schwieriger: jedenfalls möchte sie erst dann vorgenommen werden, wenn der Leser für sich selbst das Gerüst der Tatsachen, und zwar bis ziemlich tief in die Einzelheiten hinein, zurechtgezimmert hat, sonst wird er dem Raisonnement Poehlmanns mit gebundenen Händen gegenüber stehn. Für die Schule wäre es nun sehr dankenswert, wenn man die Rückwirkung der staatlichen Entwicklung auch auf Kunst und Literatur dargestellt fände, und Ref. erneuert die schon früher einmal von Oskar Jäger ausgesprochene Bitte, daß auch die rein geistigen und künstlerischen Erscheinungen in diesen großen und reichen Rahmen mit eingespannt werden möchten. — Über Einzelheiten und andere Auffassungen zu rechten, ist hier nicht der Ort. Ref. möchte daher nur einige Kleinigkeiten berichtigen, und auch diese nur deshalb, weil die Irrtümer z. T. sich schon in der dritten Auflage fanden: so muß es S. 113 Parnes statt Parnass heißen, S. 130 und 131 und auch sonst liest man mehrfach apogryph, S. 154 muß es Thuk. II. 47,4 heißen, S. 165 steht Hyberbolos, S. 152 habe ich das Zitat aus Riezler nicht finden können, auf S. 185 Note 3 scheint der Titel der Bazinschen Schrift nicht in Ordnung zu sein, ebenso scheint S. 195 das Zitat aus Dittenbergers Syllage I 148 (209 der zweiten Auflage; Poehlmann zitiert nach der ersten) nicht zu stimmen, S. 232 ist die Regierungszeit des Archelaos auf 413—399 anzugeben, S. 262 muß es Karmanien, S. 274 Leonnatos heißen. S. 282 ist das Abdankungsjahr des Ptolemäos Lagi auf 285 anzusetzen, S. 284 des Suidaszitat mit 214^b Bekker zu bezeichnen. —

Die schnelle Aufeinanderfolge der Auflagen dieses Handbuches hat es ermöglicht, daß Benedikt Niese auch der vierten Auflage seiner Arbeit noch seine eigenen Kräfte zu widmen vermochte. Sie wurde vollendet kurz vor dem Tode dieses überaus fleißigen und soliden Gelehrten, dessen Hinscheiden ein herber Verlust für die Wissenschaft ist. Wir haben in der Neuauflage des Grundrisses wohl das letzte Werk des Historikers zu erblicken, dem kurz darauf der Tod die Feder aus seiner unermüdlichen Hand nahm.

Die Erweiterung des Buches ist hier etwas reichlicher als bei Poehlmann, es sind über fünfzig Seiten hinzugekommen. Doch ist sie wesentlich anderer Art: es sind nicht ganze Abschnitte hinzugefügt worden, sondern überall einzelne Zu-

sätze, die fast jedem einzelnen Paragraphen zugute gekommen sind. Auch eine schärfere Gliederung des Ganzen und eine Zerlegung allzulanger Abschnitte in mehrere Teile haben zur Vermehrung der Seitenzahl beigetragen. Nur ein einziger Abschnitt ist ganz neu, über die Chronologie zur älteren römischen Geschichte, der mit musterhafter Klarheit Ordnung in eine außerordentlich schwierige und verwickelte Sache bringt. Nach den vielfach verworrenen Darstellungen in andern Büchern ist diese kurze und einleuchtende Darlegung eine wahre Wohltat, und auch die Gymnasien und ihre Lehrbücher, in denen die Sache oft ganz ignoriert oder so dargelegt wird, daß man den Grund für die andern Ansetzungen (z. B. also 387 für den Keltensturm) nicht einsieht, werden gut tun, von dieser trefflichen Neueinfügung Notiz zu nehmen. Unter den übrigen neueingefügten Einzelzusätzen sind besonders charakteristisch die starken Erweiterungen in der Darlegung der Diadochenpolitik der Römer, und die Aufhellung der römisch-hellenistischen Beziehungen. Wir haben in diesen Bemerkungen den Niederschlag der Studien Nieses, die besonders in den letzten Jahren diesem dunklen Grenzgebiete gewidmet waren, zu erblicken. Auch auf die nordöstlichen Nachbarn Roms hat er seinen Blick immer intensiver gerichtet gehabt; das erweist die gegen früher viel schärfer dargestellte Geschichte des Getenreichs mit seinem Fürsten Byrebistas. Andere längere Zusätze finden wir auf S. 304 f., wo der Charakter und die Regierungsanfänge des Tiberius zur Darstellung gelangen, und S. 402 f., wo die Gründe auseinander gesetzt werden, um derentwillen das weströmische Reich zugrunde gehn mußte. — Von Einzelheiten, die sich schon in der dritten Auflage falsch angegeben fanden, sind nur wenige zu nennen: Auf S. 54 muß es heißen: Fregellä und das volskische Land östlich (st. nördlich) des Liris, S. 169 ist der Vorname des Gegners des Tib. Gracchus nicht richtig; es muß Marcus, statt Gnaeus Octavius heißen, S. 309 lies: Drusus starb 23 nach (st. vor) Christo, S. 357 lies Trosmis (st. Trösmis).

Möge dem vortrefflichen Buche, dessen Genauigkeit und unmittelbare Brauchbarkeit für die Vorbereitung zum Geschichtsunterricht Ref. mehr als einmal erprobt hat, ein recht sorgsamer und kenntnisreicher Neubearbeiter beschieden sein, der vor allen Dingen das weiter pflegt, was m. E. der Hauptvorzug der Nieseschen Arbeit ist, nämlich größte Akkuratesse im einzelnen und, bei aller Nüchternheit der Auffassung und Darstellung, ein klarer, unbestechlicher und einen weiten Horizont umfassender historischer Blick. Die Vergeistigung der Geschichte, wie sie bei Poehlmann vorliegt, finden wir in diesem Teile des Grundrisses freilich nicht. Dafür zeichnet ihn aber aus die außergewöhnliche Sorgfalt und Umsicht, mit der die neusten Ergebnisse der Wissenschaft, sowohl im ganzen wie im einzelnen, verzeichnet und verwertet sind, und das sucht der Schulmann vor allen Dingen in einem Grundriß oder Handbuch der Altertumswissenschaft.

Wir hoffen beiden so verschiedenartigen und doch für die Schule gleich unentbehrlichen Büchern bald wieder zu begegnen.

Leipzig-Connewitz. Ernst Schwabe.

Matzat, H., Rechts- und Staatslehre für deutsche Schulen. Zweite, neubearbeitete Auflage, herausgegeben von Georg Evert. Berlin 1910. Paul Parey. XI u. 134 S. 8°. 1,80 M.

In dieser Monatschrift 1906 S. 624 f. ist die Eigenart der 1904 erschienenen Matzatschen Arbeit näher dargelegt worden. Nach dem Tode des Verfassers hat sie Evert möglichst unverändert gelassen und im wesentlichen nur den sachlichen Inhalt vervollständigt sowie bis auf die Gegenwart fortgeführt, namentlich bei der Arbeiterfürsorge, den Sparkassen, dem Genossenschaftswesen und den Gerichtskosten. An einigen Stellen hat der Herausgeber den Inhalt kürzer zusammengefaßt, so daß die Seitenzahl dieselbe geblieben ist. Auch in der neuen Auflage finde ich den Unterschied zwischen Besitz und Vermögen nicht scharf genug bezeichnet (S. 16 f.); das Wehrpflichtgesetz in Preußen datiert nicht von 1815, wie S. 119 und in anderen Büchern steht, sondern von 1814. Das nach meinem Dafürhalten formell aus den früher angegebenen Gründen nicht ganz einwandfreie Buch ist jetzt als erster Teil einer Deutschen Schulethik bezeichnet, auf deren weitere Abschnitte man gespannt sein darf.

Görlitz. E. Stutzer.

Meinhold, Paul, Arndt. (Band 58 der Biographien-Sammlung „Geisteshelden"). Berlin 1910. Ernst Hofmann & Co. 2 Bl. u. 253 S. 8°. Mit 4 Bildern und einer Handschrift. 2,40 M.

Am 29. Januar 1860 starb, 90 jährig, in Bonn Ernst Moritz Arndt. Zur fünfzigsten Wiederkehr seines Todestages ihm auch in dieser Sammlung der „Geisteshelden" ein neues Denkmal zu errichten war gewiß ein glücklicher Gedanke. Denn in der Tat, ein Held des Geistes war der Mann, dem früh errungene Beherrschung des eigenen leidenschaftlichen Willens die sittliche Kraft verliehen hatte, nicht nur durch alle noch so schweren Wechselfälle des eigenen Lebens sich selber siegreich treu zu bleiben, sondern auch allen immer neuen Enttäuschungen zum Trotze in dem heißgeliebten deutschen Volke die gewisse Zuversicht zu einer besseren Zukunft wach zu erhalten. Nur den ersten Frühschimmer des kommenden Tages hat der greise Seher noch geschaut. Uns aber, denen in der Unrast des Kampfes um den Bestand des endlich doch Errungenen die patriotische Freudigkeit oft abhanden zu kommen droht, uns sollte es die schönste Pflicht sein, die Jugend, die wir für das Vaterland erziehen sollen, immer wieder auf jene Männer hinzuweisen, deren sittliche Größe die Grundmauern zu dem Bau gelegt hat, der nun unserer Obhut anvertraut ist.

Ein Buch, wie die Arndt-Biographie von Meinhold, erweist uns in dieser Hinsicht gute Dienste. Aus Arndts eigenen Schriften lernen wir namentlich den Werdegang seiner so ganz selbständigen Persönlichkeit kennen; wo ihre Grenzen lagen, wird nicht verschwiegen; aber das Ganze ist besonders da, wo das patriotische Wirken des Mannes geschildert wird, von schöner Wärme durchdrungen. Wenn die Zeit bis zu der Berufung nach Bonn (1818) auf nahezu zweihundert Seiten geschildert wird, so erscheint der nun noch folgende Lebensabschnitt von mehr als 40 Jahren auf den übrigen reichlich funfzig Seiten etwas knapp behandelt, und gerade aus dieser uns näher liegenden Periode, in der der Charakter des herrlichen Mannes

die höchsten Proben so glänzend bestand, hätten wir gerne mehr erfahren. Auch über seine beiden Gattinnen, sowie über die weiteren Geschicke seiner Kinder wäre noch Näheres zu sagen gewesen. Von den Bildern spricht nur das erste, nach dem Kupferstich von Roeting, an.

Magdeburg. Ant. Funck.

Höfler, Alois, Didaktik des mathematischen Unterrichts. Leipzig 1910. B. G. Teubner. XVI u. 509 S. 8°. geb. 12 M.

Vorliegende Schrift erscheint als erster von zehn Bänden eines großen Unterrichtswerkes, welches den realistischen Unterricht an höheren Schulen behandeln wird.

Das Buch zerfällt in drei Teile, von denen der zweite von S. 52 bis 430 geht und den Hauptinhalt bietet. Der dritte Teil befaßt sich mit philosophischen Erwägungen, soweit sie dem Gebiete mathematischer Lehrkunst entspringen und auch in dieses münden.

Der naheliegende Vergleich des Buches mit M. Simons geistvoller Didaktik stellt sich bei näherer Betrachtung als schwer durchführbar und wenig lohnend heraus. Die Darstellung ist bei Höfler wesentlich anders. Der Ton ist gemütlich und ergießt sich oft seitenlang in anmutigem Geplauder. Damit steht nicht im Widerspruch, daß das Autorenregister Simons sieben Seiten, das Höflers nur zwei Seiten faßt.

Der Einteilungsgrund für die Didaktik Höflers ist das Lebensalter des Schülers. Wir begleiten ihn vom zehnten bis zum achtzehnten Lebensjahr, von der Vorschule der Zahlenlehre bis zur Infinitesimalrechnung, die in „dreifacher Dosis" am Schlusse zur Ausgabe gelangt.

Die Stellungnahme des Verfassers zur „zeitgemäßen Umgestaltung" des mathematischen Unterrichts darf als ziemlich vorbehaltlose Zustimmung gekennzeichnet werden. Auch das abscheulich sprachwidrige Wort vom „funktionalen Denken" hat sich beim Verfasser durchgesetzt. Ja, wir finden (S. 13) physikalisches, (S. 14) mathematisches Denken. Funktionales Anschauen erscheint (S. 19) in der Überschrift eines Paragraphen und das funktionale Denken hat sich dort so allgemeiner und rückhaltloser Zustimmung zu erfreuen, daß Beweise nicht mehr nötig sind und nur noch Ratschläge behufs wirksamer Durchführung gewünscht werden. Bei dieser Sachlage ist auch (S. 19) infinitesimales Denken selbstverständlich. Denken nach dem Funktionsbegriff stellt sich am besten ein bei Verhältnissen, die nicht mehr einfache oder verkehrte Proportionalität (S. 23) darstellen. In der Fußnote kommt ein Knabe Karl vor, der sogar in Kurven denkt. Daß in Verbindung mit Knödeln (S. 25) funktionales Anschauen vorkommt, ist gewiß nicht unmöglich.

Für jede Didaktik ist der Anfangsunterricht sehr wichtig. Für die Mathematik ist er dies ganz besonders, ist er die große Hauptsache. Ist dieser am Gymnasium in Quarta und Untertertia richtig erteilt, dann ist viel gewonnen, dann ist das Vorkommen der tüchtigen Schüler, „denen die mathematische Beanlagung fehlt", so gut wie ausgeschlossen. Was der Verfasser zum geometrischen Unterricht in dieser Hinsicht äußert, ist im allgemeinen durchaus zutreffend. Dem Gedanken

nach ist es nicht mehr neu; und wenn noch viele Lehrbücher anders verfahren, so ist doch von Holzmüller und von mir selbst das anschauliche Element in den Vordergrund des Lehrvortrags gestellt worden. Wie sich der Unterricht selbst in den ersten Lehrstunden am besten gestaltet, darüber wird sich kaum eine allgemein gültige Vorschrift geben lassen. Wie ich selbst darüber denke, habe ich kürzlich in einer kleinen Schrift: „Ist Mathematik Hexerei?" dargelegt. Hiernach halte ich das längere Verweilen bei der Körperanschauung (S. 93—99) für nicht zweckmäßig. Ebensowenig kann ich Übungen im Gebrauch von Zirkel und Lineal (S. 99—103) für nötig halten. Nur gleich zum Gebrauch dieser Instrumente übergegangen! Das ist zugleich die beste, weil zweckmäßigste Übung. Da wird der Ruf des Verfassers (S. 29) nach einem flotten Mathematikunterricht selbst auf Kosten einer gewissen Art Gründlichkeit nicht überhört, da erscheint manch „erklecklicher Satz" (S. 30), der auch was Tüchtiges setzt. Da wird Ereignis, was (S. 126) hingestellt wird, aus den drei Seiten ein Dreieck zu zeichnen, noch ehe wir über die Winkel geredet, ja auch nur an sie gedacht haben". Ganz richtig! Genau so zu verfahren, hat man bereits den Mut gefunden.*) Ja, ich erlaube mir sogar zu wiederholen, daß es nur ein Schönheitsfehler ist, wenn man den dritten Kongruenzsatz an die Spitze der ganzen Geometrie stellt. Vortrefflich ist es daher, wenn der Verfasser die Winkelsumme des Dreiecks durch zweckmäßiges Aneinanderlegen von drei kongruenten Dreiecken entdecken läßt.

Der Anfangsunterricht in der Arithmetik geht nach Herrn Höfler ganz hübsch (S. 133) von einem Rätsel aus. Gleichwohl ist ein anderes Verfahren für den täglichen Gebrauch besser, und Verfasser rührt an eine große Wahrheit, wenn er (S. 53) sagt, Tätigkeit in der Zahlenlehre heiße Rechnen, rechnen, rechnen! Deshalb wird schon (S. 56) mit Recht gefordert, der Schüler solle die Zahlen als Individuen kennen lernen. Genau mit meinem Verfahren**) — ich pflege es das umgekehrte Einmaleins zu nennen — übereinstimmend rät Verfasser (S. 83) zum Kennenlernen der Primfaktoren und zum Eindringen auf diesem Wege in die Charakterzüge der Anzahlen bis 100. Damit ist in der Tat der beste Weg gezeigt und auch zur Einführung der Buchstabenrechnung und zur Gewinnung der Multiplikationsgesetze, diesem Lebensprinzip der Arithmetik. In diesem Sinne kann es nur begrüßt werden, wenn, wiederum in Übereinstimmung mit meinem Verfahren, die Multiplikation zweier ganzen ganzzahligen Funktionen (S. 138) noch vor den Multiplikationsgesetzen (S. 179) erscheint, während die aus dem so verdienstvollen Heis (S. 35) angeführten Beispiele wirklich schrecklich sind und die Lehrprobe (S. 57) mit Recht als ein Lehrtext bezeichnet wird, wie er nicht sein soll. Die Multiplikationsgesetze selbst werden (S. 179) in einer langen Fußnote gegeben und zwar in allbekannter und naheliegender Zusammenstellung mit den Additionsgesetzen. Sie leiden zum Teil an dem höchst bedenklichen Fehler anscheinender Selbstverständlichkeit. Hat sich der Schüler durch die rauhe Schale der Abgezogenheit wirklich durchgearbeitet und versteht nunmehr, was Unbeschränktheit, Eindeutigkeit und Monotonie besagen, dann wird er noch lange nicht der Meinung sein, daß das

*) Vgl. Schwering-Krimphoff, Ebene Geometrie, 7. Aufl. S. 1.
**) Vgl. Schwering, Arithmetik, 3. Aufl. S. 2.

Ergebnis den aufgewandten Fleiß belohne. Verfasser verschließt sich dieser Einsicht keineswegs und bezeichnet solche Feinheiten als Kaviar fürs Volk. Aber andere Gesetze, die man mit häßlichen Fremdwörtern: Kommutation, Assoziation, Distribution nicht ungenießbar machen sollte, sind nicht Kaviar fürs Volk, sondern tägliches Brot. Sie sollen und müssen als erstes, drittes und zweites Multiplikationsgesetz den ganzen Unterricht beherrschen. Wie das geschehen kann, ist hier nicht der Ort zu zeigen. Daß in diesem Zusammenhange auch a. $0 = 0$ nicht erscheint, ist sachlich ebenso auffallend wie dem Herkommen entsprechend. Auch hierzu kann ich mich hier nicht weitläufiger auslassen. Gern hebe ich hervor, daß die Wichtigkeit der Probe (S. 180) nicht verkannt wird. Sie ersetzt in der Tat wie ein arithmetisches Experiment, an geistiger Durchschlagskraft die schönste logische Zergliederung millionenfach übertreffend, jeden Beweis. Und nicht nur dem Anfänger. Bezüglich der Logarithmen verfährt Verfasser (S. 235) richtig durch Ausgang von der Tafel. In der Tat, in einer halben Stunde kann der Zugang frei sein, wenn man unnötige Schwierigkeiten vermeidet. Zu diesen gehört aber sicher (S. 239) der auch bei Heis stehende Satz. Und nachdem der Zugang zu den dekadischen Logarithmen frei ist, sollte man nicht derartige „künstliche Ungetüme" mehr erleben müssen, wie der Verfasser (S. 240) ein solches aus dem „vortrefflichen Heis" vorführt. Verfasser bekennt sich zu vierstelligen Logarithmentafeln. Es ist im Grunde Geschmacksache, ob man sich für vierstellige oder fünfstellige entscheidet; ich bin in dieser Auffassung bestärkt worden, da ich nach Lesung der vom Verfasser erwähnten für vierstellige Tafeln geltenden „überzeugenden Gründe" noch keineswegs überzeugt bin.

Für die Trigonometrie kann ich dem Vorkursus ohne Logarithmen keinen Geschmack abgewinnen. Noch weniger kann die Beibehaltung der veralteten *sec* und *cosec* gebilligt werden. Dagegen ist es zweifellos richtig, vom Beispiel auszugehen. Und zwar wählt Verfasser ein einfaches praktisches Beispiel mit der Tangensfunktion. Darin kann ich nicht folgen und halte den Ausgang von der Sinusfunktion doch für besser. Auch die (S. 272) gegebene Begründung überzeugt mich nicht von den angeblichen Vorzügen des Ausgangs von der Tangens. Ganz richtig dagegen ist die Anweisung, den Sinussatz sofort am schiefwinkligen Dreieck zu studieren (S. 275). Und daher ist mein Ausgang vom *sinus* im Anschluß an die Heronische Formel jedem anderen Verfahren überlegen. Selbstverständlich zwingt die Trigonometrie nachdrücklichst zur Entwicklung des Funktionsbegriffs. Bei einigermaßen vernünftiger Unterrichtsführung ist es unmöglich, an diesem Begriff vorbei zu kommen Das Wachsen und Abnehmen der vier Funktionen tritt greifbar in den Ziffern vor das Auge, und wollte pädagogische Blindheit an dieser Erscheinung vorübergehen, — bei Berechnung der fünften Dezimale könnte sie nicht unbemerkt bleiben. Hier kann und muß die Permanenz der Rechnungsgesetze die Erklärung aller Funktionen stumpfer und überstumpfer Winkel liefern und den Weg bahnen zur Erkenntnis der Periodizität, der Reihenentwicklung und zu jenen Sätzen, welche die Primaner wie mit dramatischer Spannung erfassen. Verfasser geht zwar einen anderen Weg (S. 284), indem er die Zuordnung eines spitzen Winkels zu einem beliebig gegebenen vornimmt und sich der Streckenvorzeichen bedient (S. 284). Gewiß, so geht es auch. Zu denken gibt mir die Vorführung und Besprechung der Kurven $y = \operatorname{tg} x$,

$y = \sin x$. Ob hier das x dem Schüler nicht ein arges x scheinen wird, das einmal einen Winkel und dann eine Strecke bedeuten soll? Möglich, daß das Denken mancher Schüler hierzu ausreichend funktional geworden ist. Die Erfahrung wird es lehren. Für die augenblickliche Strömung und Beurteilung der Unterrichtsfragen ist es jedenfalls wichtiger, was (S. 288) bezüglich der Aufgaben entwickelt wird. — Verfasser bezeichnet es als eine Hauptforderung der gegenwärtigen Reform, auf alle zuweitgehenden Konstruktionsaufgaben zu verzichten zugunsten prinzipieller Dinge. Dasselbe gelte auch von den analogen trigonometrischen Aufgaben. Diese Stelle hat weittragende grundsätzliche Bedeutung und rollt Fragen auf, die unmöglich im Rahmen einer Besprechung erledigt werden können. Es fragt sich vor allem 1. wann ist eine Konstruktion zuweitgehend? 2. was sind prinzipielle Dinge?

Die analytische Geometrie findet die Vorbereitung durch das allseitig so sehr begrüßte „funktionale Denken" noch nicht hinreichend. Es werden noch einige Kurven gezeichnet, wobei „differentiale Vorstellungen" (S. 314) sich als neue sprachliche Merkwürdigkeit ergeben. Dann erscheint (S. 316) die Mittelpunktsgleichung des Kreises und erst (S. 321) dann die Gleichung der Geraden unter ausdrücklicher Ablehnung, die Einführung ins funktionale Denken bei Vierzehnjährigen mit der graphischen Darstellung linearer Abhängigkeit zu beginnen. Hier hat Verfasser durchaus recht, und in meiner analytischen Geometrie verfahre ich genau so. Allerdings, die Zwischenschiebung (S. 317) der Ellipsengleichung mit ihrer Ableitung aus der Kreisgleichung durch Verkürzung der Ordinaten ist unorganisch, zumal auch noch die Parabelgleichung abgeleitet aus der Brennpunktseigenschaft dazwischentritt. Eine weitere Schwierigkeit hebt Verfasser mit Nachdruck hervor, und er hat recht. In der analytischen Geometrie entspricht dem Schneiden zweier Linien die Lösung des Systems ihrer Gleichungen. Das ist in der Tat eine Gedankenschwierigkeit für den Anfänger, die gebieterisch eine allseitige und gründliche Lösung durch den Lehrer fordert. Ebenso ist das Vorzeichen in der Perpendikelgleichung nicht unerledigt zu lassen. Neben den Ausführungen des Verfassers sei hier auf das Vorzeichen des Ausdrucks $F(x, y)$ hingewiesen, wenn $F(x, y) = 0$ die Gleichung einer Kurve ist und der Punkt mit den Koordinaten x, y dieser Kurve nicht angehört. (Vgl. meine anal. Geom., S. 6 unten.) Den Bemerkungen gegen das Memorieren (S. 330) kann man nur zustimmen.

Bezüglich der Reihen pflege ich im Unterricht weiter zu gehen als der Verfasser anscheinend in Aussicht nimmt. Das ist möglich bei einer der erreichbaren Strenge genügenden Darstellung. Ist der binomische Lehrsatz für negativ ganze Zahlen Primanern doch recht wohl zugänglich! Seine Ableitung mit Hilfe des Schlusses von n auf $n + 1$ scheint mir weder „gewaltsam" noch „pädagogisch unbefriedigend", sondern in jeder Hinsicht zu empfehlen.

Zur Reifeprüfung (S. 361 und S. 370) sind die Ausführungen des Verfassers bemerkenswert: „Freilich beherrscht diese (Prüfung) so zu ganz überwiegendem Maße das Sinnen und Denken (oder Nichtdenken) der Abiturienten, daß Vorschläge an deren nun mehr als hundertjährigen Tradition scheitern" (S. 370). Das ist

wohl etwas schwarzseherisch. Wenigstens ist die „handgreifliche Prüfungsvorbereitung" bei vernünftigem Lehrbetrieb von selbst ausgeschlossen.

Zur Infinitesimalrechnung für höhere Lehranstalten werden vielfach physikalische Begriffe herbeigezogen, ohne daß die geometrischen zu kurz kommen. Man kann vielfach den Ausführungen des Verfassers zustimmen, insbesondere auch seiner Polemik gegen Differentialrechnung ohne die Bezeichnungen dx, dy. Verfasser legt den hiermit gestellten Fragen große Bedeutung bei; ja, er erblickt in der Infinitesimalrechnung auf Prima die eigentlich dankbare Aufgabe der Reform (S. 397, 403). Das ist gewiß richtig und wird zur Klärung des Urteils über die „zeitgemäße Umgestaltung" wesentlich beitragen. Tatenlustige Neuerer erhalten indes den vorsichtigen Rat, zunächst beim „Klein wenig Differentieren" zu bleiben und werden auf die verfehlte Fütterung eines Säuglings mit Fleischkost hingewiesen. Auch ist richtig, daß im bisherigen Unterricht vielfach integriert wird ohne den Mechanismus des Integrierens. Aber gerade dieser Mechanismus enthält das eigentliche Problem, und wer ihn will, muß auch die Übung wollen. Denn ein bloß verstandener, nicht auch durch Übung geläufig gewordener Mechanismus ist ein Messer ohne Klinge. Gewiß wird beim Integrieren ohne den Mechanismus vielfach die Strenge verletzt und der (S. 416) gegen Münch erhobene Vorwurf ist begründet. Aber die Strenge braucht nicht verletzt zu werden. Sobald es gelingt, beim Zerschneiden der Pyramide die unendlich dünnen Platten durch die Sprache der Arithmetik auszudrücken, ist die Schwierigkeit überwunden. Denn die Summe aus „unendlich vielen unendlich kleinen nach einem bestimmten Gesetze fortschreitenden Größen" wird zwischen zwei Grenzen eingeschlossen, die bei wachsender Gliederzahl mit jedem beliebigen, vorher festgesetzten Grade der Genauigkeit zusammenfallen. Gewiß geht es auch anders, z. B. nach der hübschen Methode des Verfassers (S. 217, 218) des tubusartigen Zusammenschiebens. Aber Beseitigung aller Zweifel unter Berufung auf einen „infinitesimalen Gedanken" spendet nur die Arithmetik. Denn, um bei dem Zerschneiden der Pyramide zu bleiben, die Inhaltsbestimmung wird durch sie zu einer arithmetischen Aufgabe. Und dort ist die Rechnung das am leichtesten zugängliche, das anschauliche Element. Hiernach ist der gegen das bisherige Integrieren ohne Integralrechnung erhobene Vorwurf nur dann begründet, wenn die angewandte Methode nicht streng ist, sondern (S. 426) durch „rechnerische Winkelzüge" das Ergebnis erschleicht. Solche Winkelzüge sind allerdings vom Übel, besonders im physikalischen Unterricht. Da ist es schließlich besser, die fertige Formel ohne Begründung mitzuteilen.

Den Logarithmus durch ein bestimmtes Integral zu definieren (S. 420), ist für die Schule undurchführbar. Die gegen die bisherige Methode von Klein vorgebrachten Bedenken gehen von den theoretischen Schwierigkeiten einer negativen Basis aus. Für die Schule bestehen sie nicht. Man einigt sich dort gar bald, nicht „daß alles andere falsch" sei, sondern daß eine negative Basis unpraktisch sei. Und das ist vollkommen richtig.

Den Schluß des Buches bilden philosophische Erörterungen. Hier stimme ich dem Verfasser in vielen Einzelheiten gern zu. Gewiß ist es richtig, auf der

Unterstufe mehr zu erklären als zu beweisen. Gesetze können notwendig sein, bevor sie denknotwendig werden (S. 461). Gegen Stuart Mill wird völlig richtig festgestellt, daß 2 + 1 = 3 kein Erfahrungssatz sei, sondern daß der menschliche Geist im einzelnen das Allgemeine erkenne (S. 463). Auch gegen die Tagesmode, nur noch beschreiben, nicht mehr begreifen zu wollen, wendet Verfasser sich mit Recht. Vortrefflich sind die ethischen Werte der Mathematik hervorgehoben in der Willensbildung (S. 487), im uninteressierten Interesse (S. 487), im richtig Urteilen mit Einsicht in die Richtigkeit.

Es sei das Buch gern als eine bedeutsame Erscheinung auf dem Gebiete der Lehrkunst gekennzeichnet, ob schon ich meine in manchen Dingen von den Anschauungen des Verfassers abweichende Auffassung nicht verschwiegen habe.

Köln. K. Schwering.

Nicolai Hartmann, Des Proklus Diadochus philosophische Anfangsgründe der Mathematik, nach den ersten zwei Büchern des Euklidkommentars dargestellt. Gießen 1909. Alfred Töpelmann. 57 S. 8°. (Philosophische Arbeiten IV. Band, 1. Heft.) Geh. 2 M.

Das mathematische Denken hat für die theoretische Philosophie der Alten einen bestimmenden Platz und von vornherein ein doppeltes Interesse: einmal durch die Probleme, die es selbst in seinen Erzeugnissen dem Denken aufgibt, dann aber auch durch die orientierende Bedeutung der mathematischen Methode für das Grundproblem der Weltanschauung. Das mathematisch-philosophische Problem wurde grundlegend für die Pythagoreische Philosophie und für Platos Ideenlehre. Nach einer langen Periode des Niederganges theoretischen Denkens kam es in der neuplatonischen Schule wieder zu Ehren. Inzwischen war die Mathematik durch Euklid zu einem durchgearbeiteten Wissensgebiete entwickelt und konnte nun den astronomischen Entdeckungen eines Aristarch und Hipparch zum Werkzeuge, der Mechanik eines Archimedes zur Grundlage dienen. Die Neuplatoniker wurden wieder zu Systematikern und ergriffen dankbar den im Euklidischen Kompendium niedergelegten Stoff. Proklus Diadochus war der letzte bedeutende Philosoph der Schule. Sein Kommentar zum ersten Buche der Elemente des Euklid zeigt einen zu höchster Verfeinerung gelangten dialektischen Sinn für die großen Grundfragen der Philosophie. Die Einleitung zu seinem Kommentar kann der erste Versuch einer Philosophie der Mathematik genannt werden. Für den Epigonen Platos ist die Philosophie der Mathematik identisch mit der Durchführung Platonischer Gedanken über mathematische Probleme.

Die hier vorliegende Darstellung der philosophischen Anfangsgründe ist in 3 Abschnitte gegliedert. In dem ersten handelt es sich um „Das mathematische Sein". Das Mathematische ist weder „einfach und ungeteilt", noch „das Geteilte", d. i. das Konkrete. Dem Letzteren liegt es fern, sich — wie das Mathematische — im Denken zu bewegen und in Begriffen zu verfahren. Vom Denken der philosophischen Prinzipien aber unterscheidet sich das Mathematische nach Proklus, weil es der Mathematik nicht nur auf die ἀρχαί ankommt, sondern auch auf deren Konsequenzen. Die mathematischen Begriffe sind Spröß-

linge des πέρας und der ἀπειρία. Die Leistung dieser Prinzipien für das Mathematische wird von Proklus in sehr feiner Weise differenziert. Die Überschätzung des πέρας in der Arithmetik der Alten charakterisiert auch die Stellung des Proklus zum Problem des Unendlichen; um so nachdrücklicher kommt das Unendliche in der Geometrie zu seinem Recht.

Da Proklus im 2. Buche seiner Einleitung der besonderen Seinsart des Geometrischen einen gesonderten Abschnitt widmet, so wird „das geometrische Sein" als Teil II unmittelbar dem „allgemeinen mathematischen Sein" angegliedert. Proklus versucht die verschiedenartigen früheren Auffassungen des Raumbegriffs in eins zu denken. Die Schwierigkeit des Raumproblems, die gerade der Zweifel an seiner Begriffsnatur bedingt, wird durch den Begriff der φαντασία (Einbildungskraft) und die durch sie bestimmte ὕλη φανταστή (gedachte Materie) zu lösen versucht. Aber der Dialektiker Proklus strebt über seine eigene Formulierung des Raumproblems wieder hinaus. Was der Mathematiker Proklus noch nicht erfüllen kann, wurde später durch die analytisch-geometrische Methode Descartes.' geleistet.

Zum ersten Buche des Proklus zurückkehrend, betont der Verfasser im Abschnitt III: „Die mathematischen Methoden", das Grundmoment in Proklus Auffassung, daß sie, von Anfängen beginnend, absteigt zu weiteren Konsequenzen, deren Reihe als Geschlossenes, Ganzes, den Inhalt der Wissenschaft in ihr ausmacht. Die methodischen Erkenntnismittel (δυνάμεις) sind ein forschendes Fortschreiten der mathematischen Erkenntnis selbst, sie sind die bewegenden und bauenden Kräfte. Es wird nun in großen Zügen geschildert, wie diese κίνησις vor sich geht. Neben der absteigenden hat auch die aufsteigende Methode ihre Geltung. Sie führt, von unzählig vielen Peripheriepunkten ausgehend, zu den Prinzipien hin. Der Begriff der methodischen „Kraft" oder „Bewegung" ist einer der wesentlichsten Züge im Gesamtbilde der Erkenntnislehre des Proklus. Die Mathematik besitzt jene propädeutische Bedeutung für die Philosophie, wie sie von Plato her Gemeingut der systematischen Philosophie geworden ist.

Loschwitz. Felix Müller.

Billy, Jacobi de, Doctrinae analyticae inventum novum, Fermats Briefen an Billy entnommen. Herausgegeben und übersetzt von Paul von Schaewen. Berlin 1910. O. Salle. 143 S. 8°. 3 M.

Der Name Fermats ist in den letzten Jahren anläßlich des von der Göttinger Gesellschaft der Wissenschaften ausgesetzten Preises für den Beweis des sogenannten „großen Fermatschen Satzes" durch alle Tageszeitungen gegangen. Dieser Satz, dessen Beweis trotz aller Bemühungen noch nicht gefunden ist, beleuchtet auch für den Laien verständlich die Größe dieses hervorragenden Forschers. Es kann für den Fortschritt der Wissenschaft nur vorteilhaft sein, wenn auch die heutigen Mathematiker sich mit den Ideengängen Fermats, der seiner Zeit so weit voraus war, möglichst vertraut zu machen suchen, und demgemäß ist die vorliegende Neuausgabe des „Inventum novum" dankbar zu begrüßen.

Fermat hat seine wichtigen zahlentheoretischen Entdeckungen, auch den sogenannten großen Fermatschen Satz, in einer Reihe von Randbemerkungen

zu der Diophant-Ausgabe von Bachet, dann aber auch in Briefen an verschiedene Gelehrte niedergelegt. Das „Inventum novum" stellt einen von Billy hergestellten Auszug aus dem Briefwechsel Fermats mit Jacques de Billy dar und nimmt die ersten 36 Folioseiten der zweiten Ausgabe (Toulouse 1670) von Diophant ein.

Das Werkchen enthält die Entdeckungen Fermats auf dem Gebiete der unbestimmten Analysis und liefert, wie der bekannte französische Mathematiker Paul Tannery, der Herausgeber der „Oeuvres de Fermat" (Paris 1896), bemerkt, den Schlüssel für viele der berühmten Randglossen Fermats zu Diophants Arithmetik; es besitzt somit bleibenden Wert.

In Billys Darstellung bilden die bezüglichen Forschungen Fermats drei gesonderte und doch eng zusammenhängende Abschnitte. Der erste Teil beschäftigt sich mit der Aufgabe, in zwei algebraischen Ausdrücken ersten und zweiten Grades, die neben gegebenen Zifferwerten der Koeffizienten eine gemeinsame Veränderliche besitzen, diese Veränderliche so zu bestimmen, daß die beiden Ausdrücke Quadratzahlen darstellen, der zweite Teil behandelt dieselbe Aufgabe für drei algebraische Ausdrücke ersten und zweiten Grades mit derselben Veränderlichen, der dritte Teil die Aufgabe, in algebraischen Ausdrücken dritten und vierten Grades die Veränderliche so zu bestimmen, daß der Ausdruck eine Quadratzahl oder einen Kubus darstellt.

Wie hoch Billy die hier vorliegenden Leistungen Fermats schätzt, bringt er in der Einleitung und auch bei den Einzelleistungen wiederholt nachdrücklichst zum Ausdruck; er weist mit Stolz darauf hin, daß Fermat in all den behandelten Fragen seine großen Vorgänger Diophant, Vieta, Bachet weit übertroffen habe.

v. Schaewen gibt in der deutschen Ausgabe des Inventum novum zunächst den lateinischen Text, dann eine deutsche Übersetzung, die sich dem lateinischen Originale so eng anschließt, wie es der deutsche Sprachgebrauch erlaubt, und zum Schluß eine Reihe wertvoller sprachlicher, historischer und sachlicher Anmerkungen.

Kommerell, V. und **K.,** Allgemeine Theorie der Raumkurven und Flächen. 1. Bd. (Sammlung Schubert XXIX. Bd.). 2. Auflage. Leipzig 1909. Göschensche Buchhandlung. VIII u. 172 S. 8°. 4,80 M.

Von der 1903 in der Sammlung Schubert erschienenen „Allgemeinen Theorie der Raumkurven und Flächen" von V. und K. Kommerell ist nach verhältnismäßig kurzer Zeit eine zweite Auflage notwendig geworden. Es beweist dies, daß die Darstellungsweise der Verfasser den Bedürfnissen weiterer Kreise entgegengekommen ist.

Das Gebiet, das in dem Werke behandelt wird, ist allerdings an und für sich für jeden Mathematiker von großem Interesse. Außerdem dürfte das Buch bei der grundlegenden Bedeutung der in ihm behandelten Lehren namentlich auch in den Kreisen der studierenden Jugend Verbreitung gefunden haben. Die beiden Verfesser waren zudem als Schüler und Mitarbeiter von Professor S t a h l in Tübingen und als selbständige Forscher auf dem betreffenden Gebiete für die Abfassung des Werkes besonders geeignet.

Der Stoff, der in dem ganzen aus zwei Bänden bestehenden Werke abgehandelt wird, ist in vier Abschnitte gegliedert; von diesen bilden je zwei einen Band. Im

ersten Bande werden die Raumkurven (1. Abschnitt) und die krummen Flächen in rechtwinkligen Koordinaten (2. Abschnitt) behandelt; der zweite Band enthält als ersten Abschnitt die Flächen in der Gaußschen Parameterform und weitere hieran sich anschließende Probleme, in seinem zweiten Abschnitt werden besondere Flächengattungen untersucht und die Grundzüge der Theorie der Strahlensysteme entwickelt.

Der Leser soll durch das Werk so weit gefördert werden, daß er an das Studium größerer Werke (Darboux, Bianchi) und an das der Originalarbeiten herangehen kann.

Die Darstellung ist so gewählt, daß dem Leser das Verständnis möglichst leicht gemacht wird. Es wird bald die analytische, bald die geometrische Behandlungsweise bevorzugt, oft auch der analytische Beweis durch geometrische Veranschaulichung vorbereitet. Das Maß der vorausgesetzten Vorkenntnisse ist gering; erforderlich dürften sein die analytische Geometrie der Ebene und des Raumes einschließlich der Gebilde zweiten Grades, die Infinitesimalrechnung und ihre Anwendung auf ebene Kurven sowie die einfachsten Sätze über Differentialgleichungen.

Besonderen Wert verleihen dem Werke die zahlreichen ihm beigegebenen Übungsaufgaben, die teilweise aus den eigenen Forschungen der Verfasser hervorgegangen sind, fast durchweg Stoffe von selbständiger wissenschaftlicher Bedeutung zum Gegenstande haben und somit den Leser zu eigener Arbeit anregen. Wo die Aufgaben zu schwierig erschienen, haben die Verfasser noch eine kurze Anleitung zur Lösung hinzugefügt.

Da mehrfach Literaturnachweise vermißt worden waren, haben die Verfasser in der neuen Auflage wenigstens die wichtigsten hierher gehörigen Originalabhandlungen angegeben.

Ein alphabetisches Sachregister am Schlusse des Bandes erleichtert eine rasche Orientierung über die einzelnen Fragen.

Bromberg. H. Thieme.

Muckermann, Hermann, S. J., Grundriß der Biologie oder der Lehre von den Lebenserscheinungen und ihren Ursachen. Erster Teil: Allgemeine Biologie. Mit 17 Tafeln und 48 Abbildungen im Text. Freiburg 1909. Herdersche Verlagsbuchhandlung. gr. 8°. XIV u. 174 S. 4 M., geb. 4,60 M.

In dem Erlasse des Kultusministers vom 19. März 1908 — U II 668 — ist, wohl im Hinblick auf die Ereignisse, welche seiner Zeit zur Ausschließung der Biologie von der Oberstufe der höheren Lehranstalten Veranlassung gaben, vor jeder Einseitigkeit in der Behandlung und besonders in den theoretischen Erörterungen ausdrücklich gewarnt worden. Nicht als ob nun alle theoretischen Erörterungen über die letzten Fragen der Biologie, die Entstehung des organischen Lebens, das Entwicklungsproblem und dessen Konsequenzen u. a. aus dem Unterricht ausgeschlossen wären. Der naturgeschichtliche Unterricht würde sich ja seiner feinsten Wirkungen selbst berauben, gerade da abbrechen und gerade da die Schüler im Stiche lassen, wo sie nach Wahrheit verlangend einen Orientierungspunkt suchen, von dem aus sie das Weltbild erfassen und begreifen und zum Fundament einer für die Gewinnung einer widerspruchsfreien, durch das Leben begleitenden Welt-

anschauung machen wollen. Er würde damit seine höchste Aufgabe, die Jugend kritikfest zu machen gegen eine in populärem Gewande sich einschmeichelnde Scheinwissenschaft, der es im letzten Grunde gar nicht um die Erziehung zum naturwissenschaftlichen Denken zu tun ist, ungelöst lassen. Nur vor Taktlosigkeiten, vor dem Hineinzerren der Fragen, die auf dem Gebiete überkommener religiöser Anschauungen liegen, sollte wohl, und ganz mit Recht, gewarnt werden.

Wie die Probleme des Lebens mit Takt und Sachlichkeit behandelt werden können, ohne Verletzung der Empfindungs- oder der Denkweise anderer, dafür ist die Biologie, die hier im ersten Teile vorliegt, ein nachahmenswertes Beispiel. Sie beschränkt sich keineswegs auf eine Mitteilung der Tatsachen, sondern fragt auch nach deren Ursachen und gibt dadurch klare Ausblicke auf die mögliche Lösung des Lebensrätsels und seiner Teilprobleme. So kommt der Verfasser nach einer etwas aphoristisch gehaltenen Einleitung über die geschichtliche Entwicklung der biologischen Wissenschaft auf Grund der über die Chemie der Organismen gewonnenen Erkenntnis auf die gerade in neuerer Zeit wieder brennend gewordene Frage der Synthese organischer Verbindungen zu sprechen. Die Lehre vom Bau der Zelle führt ihn auf die Frage der kernlosen Zellen und der Beziehungen zwischen Kristall und Zelle, die Reizfunktionen der Zellen auf eine Kritik der Tropismentheorie Verworns und auf eine Untersuchung über die Möglichkeit, die Reizwirkungen mechanisch zu erklären. Die Kapitel über Ernährung und Fortpflanzung geben Gelegenheit, die älteren und neueren Vererbungstheorien zu prüfen. Den Beschluß bildet eine Erörterung über die Frage der Urzeugung. Aber nirgends drängt der Verfasser die eigene Meinung auf, sondern läßt auch Spielraum zu selbständiger Stellungnahme. Gerade durch diese Objektivität und die Bezugnahme zwischen Tatsachen und Problemen wird das Werkchen, das im übrigen sich ganz auf die Arbeiten von Hertwig und Strasburger, sowie auf die Biologie Wasmanns stützt, zu einem auch für den Unterricht wertvollen Handbuche des Lehrers.

Berlin. J. Norrenberg.

Löns, H., Was da kreucht und fleucht. Mit 9 Illustrationen. Berlin 1909. Hermann Paetel. 8°. 151 S. Elegant geb. 1,75 M.

In 20 Erzählungen gibt das Büchlein (der 31. Bd. aus der Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend) dem Leser einen Einblick in das Leben der einheimischen Natur. Das geschieht nicht in trockner Beschreibung, sondern in anregender Darstellung, wozu denn auch so manchmal Menschen handelnd eingeführt werden, um die Szene zu beleben. Sehr geschickt sind die Überschriften zu den Kapiteln gewählt: das blaue Wunder, d. i. der Eisvogel, der braune Tod, d. i. der Habicht, der Kantor, d. i. der große Wasserfrosch, der Mörder, d. i. ein schlimmer Schadhirsch, dessen schreckliches Ende nach erfolgloser Jagd sehr anschaulich geschildert wird. Bei dieser, wie auch bei einzelnen anderen Erzählungen, wäre wohl in Hinsicht auf den jugendlichen Leserkreis die Übersetzung mancher Weidmannsausdrücke unter dem Text angezeigt gewesen.

Timm, R., Niedere Pflanzen. Mit zahlreichen (177 Fig.) Abbildungen und einer farbigen Tafel. Leipzig 1909. Quelle & Meyer. 8°. 194 S. geb. 1,80 M.

Der allgemeine Teil (S. 7—24) gibt eine Übersicht über das behandelte Gebiet,

erwähnt auch das Mikroskop und die Herstellung mikroskopischer Präparate. Hier, wie auch am Schlusse, werden Werke aufgeführt, nach denen die Bestimmung der niederen Pflanzen in geeigneter Weise geschehen kann. Der Text selbst bringt keine Bestimmungstabellen. Der besondere Teil beschreibt nun einzelne charakteristische Formen der Hauptgruppen nach ihrem Wachstum, ihrer Vermehrung, nach dem Auftreten auf der Erde in der Jetztzeit und auch in der geologischen Vergangenheit. Reichlich sind auch anatomische Verhältnisse zur Darstellung gebracht, besonders bei den Moosen, denen überhaupt der meiste Raum (S. 51—108) und die meisten Abbildungen (25—106) zur Verfügung gestellt sind. Daß die Übersetzung der botanischen Namen des öfteren angegeben ist, wird manchem Leser erwünscht sein, nur hätte konsequenterweise dann auch die Betonung des fremdländischen Gattungs- und Speziesnamens angegeben werden müssen. Der Text ist klar und verständlich geschrieben, er wird durch geeignet gewählte Abbildungen unterstützt, so daß das Buch manchem zum Selbststudium recht erwünscht sein wird.

Wagner, W., Die Heide. Mit zahlreichen Abbildungen im Text und 7 Tafeln. Leipzig 1909. Quelle und Meyer. 8°. 200 S. geb. 1,80 M.

Wie die vorhergehende Schrift, gehört auch diese zu der naturwissenschaftlichen Bibliothek für Jugend und Volk. Sie bietet eine Geschichte und Beschreibung der Heide in ansprechender und unterhaltender Form. Mit dem Glazial beginnt das erste Kapitel und führt dann (S. 8—21) durch die beiden Eiszeiten hindurch zu den Urströmen und der Einwanderung der jetzigen Waldbäume. Den vorgeschichtlichen Völkern und dem jetzt im Gebiete lebenden Einwohnern sind die nächsten Kapitel gewidmet. Aber der meiste Raum fällt doch den Pflanzen und den Tieren der Heide zu. Das so charakteristische Auftreten des Heidekrauts wird durch die Witterungsverhältnisse und durch den Boden erklärt. Übrigens erscheint es hier in den Ostprovinzen auch auf sonnigen, sandigen Flächen, nicht nur im Schutze der Kiefern, wobei denn auch erwähnt sein mag, daß Lysimachia vulgaris in der Provinz Posen eine ziemlich häufige Pflanze ist. Verfasser beschreibt die Heidepflanzen und Heidetiere nicht nur nach ihrer Körpergestalt, sondern geht auch vielfach in anregender Weise auf ihre Lebensweise ein; er kann des Interesses seiner Leser sicher sein.

Posen. Fritz Pfuhl.

I. Abhandlungen.

Die deutsche Mittelschule.

Unter dem Titel „Deutsch im Mittelpunkte des Unterrichts" ließ ich in No. 787 der „Rheinisch-Westfälischen Zeitung" vom 18. Juli 1911 folgenden Artikel erscheinen:

Die kräftigen Worte für einen nationaldeutschen Unterricht, die in No. 680 dieser Zeitung zu finden waren, lassen mich hier auch auf Interesse für einen Gedanken hoffen, den ich schon lange herumgetragen habe und der sich mir allwöchentlich im akademischen Unterricht neu hervordrängt. Es handelt sich um nichts anderes als das kaiserliche „Deutsch soll im Mittelpunkte des Unterrichts stehen". Allerdings in besonderem Sinne.

Ich unterrichte die jungen Leute, die von der Schule kommen, ich darf wohl sagen, in den Anfangsgründen der deutschen Grammatik. Denn was sie davon besitzen, ist meist Unkenntnis: selbst bei Interesse, guter Gewandtheit und feinem Gefühl kaum Spuren von grammatischem, etymologischem, historischem Bewußtsein. Und das sind noch „Fachleute" oder wollen es werden — als ob deutsch für den Deutschen ein Fach sein dürfte! — und betätigen das auch darin, daß sie sich Mittelhochdeutsch, Althochdeutsch, Gotisch aneignen und sie dann durch die Grenzen der Gelehrsamkeit von unserer heutigen Sprache trennen. Man kann aus der Teilnahme der Anwesenden das angeborene lebhafte Interesse an der Sache leicht ablesen. Es muß eben nur der Gedanke erst überwältigt werden, daß man Neuhochdeutsch ja schon kann, daß mans versteht, weil man es spricht. Aber freilich, vielfach hat auch die Universität an jener Trennung schuld gehabt, nur daß sie dann die Grenze des akademisch Gelehrten — und also im Examen Erfragten — hinter die „Entstehung der neuhochdeutschen Schriftsprache" legte, also nur das Deutsch der letzten Jahrhunderte ausschloß. Und überdies gab oder gibt es an manchen Universitäten nur einen Philologen für die ältere und einen Literarhistoriker für die neuere Zeit, und so ist es nicht verwunderlich, sondern menschlich, wenn die Literatur bis Luther und die Sprache seit Luther Schaden leiden.

Ist es denn wirklich so unmöglich, jenes kaiserliche Wort zu verwirklichen, das so prächtig die gesunde, natürliche Selbstverständlichkeit an sich trägt, wie sie eben nur ein Laienurteil aufbringt? Ich denke an Homer, wie der den Griechen aller Zeiten verständlich geblieben ist, wie er in der Tat einst Mittelpunkt des Unterrichts war, wie an ihm einst Sprache, an ihm Kunst und Geschichte, Götter-

und Heldentum, kurzum das ganze Volkswesen, das Leben gelehrt wurde. Und wir? Wir könnten schon dergleichen haben, aber wir haben's nicht. Die Flut der Antike, so ungeheuer viel sie uns gebracht hat, so ungeheuer viel hat sie uns verschlemmt.

Davon ist man ja wohl schon abgegangen, daß die Jungens Griechisch und Lateinisch lernten, um den Geist des klassischen Altertums in sich aufzunehmen — als ich klassische Philologie studierte, habe ich gesehen, wie herrlich weit ichs darin auf der Schule gebracht hatte —, schon unser alter, innig verehrter Lehrer sagte uns, wir sollten vielmehr daran denken lernen. Für das Denkenlernen weiß ich mir in der Tat, trotz entgegenstehender Meinungen, nichts Besseres, als an einer fremden, ausgebildeten Sprache die eigenen Gedanken umzudenken und ihrer sprachlichen Zufälligkeit zugunsten eines höheren Logischen zu entkleiden; wozu man in der eigenen Sprache aus naheliegenden Gründen nicht kommt.

Wenn aber das der Zweck ist, so frage ich: warum nimmt man nicht das Gotische, das älteste erhaltene Germanische, das wir auch mit allen Paradigmaten als eine fremde Sprache lernen müssen, das mit einer ausgebildeten und von unserer abweichenden Syntax gerade die Mittel an die Hand gibt, den wechselnden Verhältnissen zwischen Gedanken und Sprache nachzugehen, das gleich in der Sexta den Inhalt des Neuen Testamentes vermitteln würde, das weiterhin den Vergleich mit dem griechischen Texte nahelegt und das vor allen Dingen den einen gewaltigen Vorteil darbietet, daß es germanisch ist, heimisch, das älteste Fundament unserer eigensten Geistesgeschichte? Denn kann es irgend etwas geben, worin sich der Geist eines Volkes und gerade seiner Besten unmittelbareren Ausdruck schaffte, als die Sprache, wie sie durch die Jahrhunderte sich gestaltet und ändert, in welcher Richtung sie wächst und sich verfeinert, wie sie sich aufnehmend, ablehnend, siegend, unterliegend zu andern verhält? Wie anders würden wir unser Wesen und unsere Geschichte, uns selbst verstehen, wenn wir unsere Sprache in lückenloser Folge von Anfang bis jetzt verständen! Wie viel tiefer würden uns die feinsten, verborgensten Lichter unseres Geisteslebens auftauchen, wenn uns die Geschichte der Worte und ihres Bedeutungswandels offenbar würde! Denn die Worte wandeln sich, weil der Geist sich wandelt, aber alle Worte tragen zugleich die heimlichen Spuren des Geistes, der zuerst, der danach, der zuletzt in ihnen war, ehe der neue einzog.

Wenn es feststeht, daß wir Geschichte auch zum Verständnis der Gegenwart und Zukunft, d. h. uns selbst zum Schutze lernen: aus welcher Geschichte könnten wir das besser als aus unserer eigenen, indem wir unsere eigenen Schwächen und Stärken und nicht die fremder Völker erkennen! Lehrt uns unsere alte Uneinigkeit nicht hundertmal mehr als die Undankbarkeit der Athenienser? Denn erstens ist die Undankbarkeit nicht unsere Untugend und zweitens haben wir nicht solche verrückten Staatseinrichtungen wie das demokratische Athen. Zumal unsere ältere Sprache und Literatur erschließt uns unsere alten ureigensten Ideale der Manneswelt, unser Heldentum, das doch unter der Oberfläche bis heute dasselbe geblieben ist, das keinen Raum hat für einen Odysseus: sonnig, furchtlos, getreu, seiner selbst sicher, ohne laute Worte, ohne Rechts und Links geradeaus.

Das und weit mehr — man braucht nur diesen Gedanken nachzugehen — könnte

uns beschieden sein, wenn tatsächlich das Deutsche im Mittelpunkte des Unterrichtes stände, wenn nicht an die jetzt vorhandenen jämmerlich wenigen deutschen Unterrichtstunden andere wenige angeflickt würden, wenn nicht das Alte von dem Neueren aus hie und da erschlossen, also doch immer nur auf unehrliches Halbverstehen, Raten und Pfuschen gestellt würde — so werte ich das Mittelhochdeutsche, das vom Neuhochdeutschen aus betrieben wird —, sondern wenn in historischer Abfolge das Jüngere sich auf das verstandesmäßig, nicht sprachgefühlsmäßig erfaßte Ältere aufbaute, das als Hauptsache des ganzen Unterrichts schon in den ersten Jahren erworben und immer neu befestigt würde; so wäre auch bei den jungen Studenten jene vermißte Brücke vom Alten zum Neuen geschlagen.

An sich ist es schon, meine ich, der Deutschen unwürdig, keine nationale Erziehung zu besitzen; es ist ein Überbleibsel unserer früheren Unselbständigkeit: die Griechen, denen wir in der Gesamtbegabung keinen Vorzug einräumen, hätten dergleichen für sich nicht einmal ausdenken können. Aber auch der Einwurf ist unberechtigt, daß das Deutsche gegenüber dem Griechischen und Lateinischen nicht genug Bildungselemente zuführe, schon deshalb, weil es deren Bildungselemente in jahrhundertelanger Amalgamierung sich einverleibt hat und dazu obendrein die aller übrigen Sprachen: nirgends besser als gerade im Deutschen mit seiner unendlich geübten und ausgebildeten Anpassungsfähigkeit stehen uns die Literaturen der Welt offen; und war bei der deutschen Uneinigkeit die Einigung der Sprache ein fast übermenschliches Werk, so ist nun auch das endlich erreichte Gemeinsame von um so größerer Vielseitigkeit, Ausdrucks- und Aufnahmefähigkeit, ein Wesen, das an tausend Orten aller Stämme und Schichten, aller Zeiten und Anschauungen der Deutschheit seine Wurzeln hat, ein Domgewölbe von ganz ungeheuren Maßen, über tausend Pfeilern, Linien und verschwimmenden Farben, ein Bild eben des deutschen Menschen nach seinem stolzen methodischen Universalismus.

Und das erhoffe ich als Größtes von einer Durchführung solches Vorschlages: eine gewaltige Stärkung und Verinnerlichung des Nationalgefühls, ein ganz kindliches „Gut oder Schlecht: mein Heimatland". Das aber haben wir so bitter nötig für unsere Zukunft, wenn einst die Welt, die rings mit Furcht und Neid auf den unbeirrbar gleichmäßigen Heeresschritt des deutschen Wesens blickt, sich, wie einst Europa auf Friedrich II., so auf unser aller Vaterland stürzt. —

Ich habe diesen Artikel noch einmal abdrucken lassen, weil er, wenn auch kurz und grell, meine Gedanken eindrücklicher vermitteln kann, als eine neue, akademischere Darlegung.

Freilich muß ich — um von andern Brüchen und Sprüngen zu schweigen — wenigstens zweierlei sogleich nachholen, was die Zeitung aus eigener Machtvollkommenheit (wohl zu Erhöhung der Stoßkraft) ausgelassen hat.

Erstens, daß es mir nach Menschentum, Erziehung, Vorbildung und Beruf fernliegen muß, der Beseitigung der alten Sprachen das Wort zu reden: ich weiß, daß wir in unsrer Geschichte kaum einen Schritt zurück tun können ohne sie und spare mir alle übrige Rede. Wohl aber soll, wie ein fürchterlicher Drache, der lebendigen Tribut von Jünglingen und Jungfrauen fordert, dieser würdelose Zustand aus-

gerottet werden, daß wir im fremden Geiste besser zu Hause sind, als im eigenen, daß wir Horaz auswendig wissen und die Nibelungen nicht verstehen.

Das zweite war das Bekenntnis, daß ich aller Schulerfahrung wie alles historischen Wissens *in paedagogicis* gänzlich bloß wäre, daß ich, kleinmütig geworden, fürchtete, zum Haufen der Gedankenlos-Feindseligen gezählt zu werden, die die Schule heute umschreien. Ich hoffte nur, daß ein Mann von Gewicht und Stimme meine Worte vernehmen und, wenn doch etwas daran wäre, in der rechten Bahn zu den Ohren der Sachverständigen und der Vorurteilslosen leiten möchte.

Diese Hoffnung hat sich mir rasch erfüllt, indem der verantwortliche Schriftleiter dieser Monatschrift*) mich aufforderte, meine Gedanken hier zu erläutern.

Ich bin in der Tat der merkwürdigen Ansicht, daß man den Sextanern das Gotische nach Art der lateinischen Schulgrammatik hergerichtet verabfolgen sollte, daß also die Jungens *giba gibos* statt *mensa mensae* als „erste Deklination" lernten und gotische Ostermannsätze machten: der Abstand vom Neuhochdeutschen ist groß genug, um alle Vorteile der verstandesmäßigen Aneignung einer Fremdsprache zu gewähren. Es folgten dann Übungsstücke, besonders aus den Evangelien, die, wie gesagt, zugleich den biblischen Stoff vermitteln und auch nach den Bedürfnissen des Religionsunterrichtes gestaltet würden. Ein pädagogischer Vorteil des Gotischen wäre dabei die querschnitthafte Einheitlichkeit des Überlieferten, die wie das ciceronianische Latein fast immer ein „Richtig" oder „Falsch" erlaubt. Die alten Goten sollen aber zugleich als Vertreter unsrer Urahnen eingeführt werden. Es soll von Ermannarich die Rede sein, der, ein rechter König, an der Spitze der Seinen für die Heimat fiel; von dem gotischen Geist und Wesen, das laut Prokops Erzählungen, die hunnischen Sieger samt Attila überwand, so daß die Sprache der Goten, die die Sprache aller Ostgermanen wird, vom Pontus bis Marokko gilt, die einzige germanische Sprache bis in die Zeiten der Deutschen, die sich vor dem Latein behaupten konnte. Und es soll von den katalaunischen Feldern und von Theodorich-Dietrich, aber auch von Tacitus und Arminius in vaterländischer Freude die Rede sein: der Sinn wendet sich dem engeren Deutschtum zu.

In der Quarta, also zu einer Zeit, die von der deutschen Geschichte freigelassen ist, kommt das Althochdeutsche, auch noch als fremde Sprache zu lernen, und zwar zunächst in einem idealen Durchschnitt: etwa die oberfränkische Sprache des 9. Jahrhunderts, die Braune seiner althochdeutschen Grammatik zugrunde legt und die in der Tat schon als „Althochdeutsch" schlechthin kursiert. Aber hier sollen die Beziehungen zu unsrer heutigen Sprache doch schon deutlicher hervortreten. Ich denke mir etwa ein Vokabularium von drei Spalten:

---

*) Ich habe den Verfasser gebeten, seine Gedanken in dieser Monatschrift darzulegen, nicht als ob ich daran dächte, daß eine Verwirklichung in vollem Umfange möglich wäre. Aber ich bin der Überzeugung, daß unser deutscher Unterricht mehr Kräftigung bedarf, daß die Sprache unserer Altvordern, die auch klassische Wucht und klassische Schönheit in sich trägt, es verdient, bekannter zu werden in gebildeten deutschen Familien, und es nicht verdient, als Aschenbrödel am Herde zu sitzen, von dem so viel Wärme für alles Fremde ausstrahlt, so wenig Wärme für alles Eigene und Volksmäßige. Mtth.

ahd. Wort	nhd. Wort	
	etymologisch entsprechend	in der Bedeutung entsprechend
frouwa	Frau	Königin
krank	krank	schwach.

Hierdurch soll der Grund gelegt werden zu eigentlichem Wortverständnis, zu sinngetränkter Bildlichkeit. Denn all der elende Metaphernmißbrauch, das Übereinanderpfropfen unverstandener bildhafter Wendungen, das jämmerliche Verkuppeln von Uneigentlichkeit und Unanschaulichkeit, alles Blasse und Abgegriffene der heutigen Sprach- und Schreibweise, das so gewaltig grassiert, beruht zuletzt auf Stumpfheit des Sprachgefühls, das nicht gelernt hat, den Sinn eines Wortes auszuschöpfen, zu kosten und vor andern zu bewerten. Die Grundeigentlichkeit, das ist der Baum, an dem durch mancherlei Ast- und Zweigwerk die Frucht sprachlichen Lebens und sprachlicher Schönheit erwächst, seine Kraft ist die Kraft und das Plasma unsrer Poesie und jeglicher geistigen Betätigung; und so müssen wir um jeden Preis jene Krankheit, die sich nicht (wie die Fremdwörter) irgendwo äußerlich angeheftet hat, sondern gefährlicher innerlich seine Faser zersetzt und zerfetzt, in ihrer Brutstätte zu töten trachten.

Es wird aber auch durch solche Vokabelanordnung der Grund gelegt zum Verständnis der Geistes- und Kulturentwicklung, zu der vielersehnten inneren Geschichte ohne Zahlen, die darum nicht zugleich des tragenden Skeletts entbehrt. Denn man braucht ja nur die Worte zu gruppieren, um etwa die Entwicklung ethischer Anschauungen, des Ackerbaus, des Handwerks, der Volksgliederung, des Krieges ablesen zu lassen. Und wenn etwa die zweite, etymologische, Rubrik aus der lebenden Schriftsprache nicht mehr auszufüllen wäre, um so besser: dann können die Mundarten herangezogen, dann kann die Überzeugung vorbereitet werden, daß in der Mundart, daß überhaupt in volkstümlicher Überlieferung unendliches Leben steckt, das schon deshalb so hohen Wert hat, weil es altertümlich und eigen ist, anders als das große Nivellierte, weil es im kleinen Alltäglichen das Merkwürdige sehen, vaterländisch ehren und lieben lehrt.

Auch der Hinweis auf die Kraft- und Klangfülle dieser Sprache darf so wenig mangeln, wie er uns im griechischen Unterrichte mangelte, und er wird noch weniger wie da seines Eindrucks verfehlen, denn es soll dem Jungen immer wieder gesagt und zu fühlen gegeben werden: das sind wir, das ist unser Volk! Die Lektüre mag wieder von der Bibel ausgehen, zumal wir den oberfränkischen Tatian haben, der dann zu Vergleichen mit Wulfila und der Lutherbibel herausfordert. Aber dann gehe sie zu nationalen Stoffen vor. Ich nehme an, daß schon in Sexta und Quinta einige Göttergeschichten, dazu die Sagen von den Nibelungen, von Dietrich und Roland — bis nach Spanien reichte das fränkische Deutschtum! — auch von Wieland und den Schwanjungfrauen, von Ortnit und Herzog Ernst u. a. erzählt sind. Da erlaube man sich jetzt die fromme Sünde, das Hildebrandlied zu normalisieren — und ich müßte die Tertianerwelt ganz vergessen haben, wenn nicht das *welaga nu, waltant got, wewurt skihit!* zu dem in den dröhnenden Stabreimschritten die furchtbarste Größe und Tragik emporstürmt, eines jeden Jungen Seele

in den Grundfesten erbeben machen sollte. Dergleichen vergißt sich nicht, auch wenn nicht erst umständliche Ermahnung aus dem Beispiele gezogen wird. Und vorgetragene Stücke aus der Edda, Völuspá, Thrymskvidha, Völundarkvidha, Sigurdslieder mögen diesem flammenden Bilde noch andre anreihen und Gustav Freytag helfe sie abrunden.

In die Obertertia fiele das Mittelhochdeutsche, das dann bald der Nibelunge Not bringen soll (nicht das ganze Nibelungenlied), das Hohelied deutscher Heldentreue bis in den Tod, eine so ungeheure menschliche und künstlerische Wucht, daß sie alle Indianer- und May-Lektüre rettungslos erdrücken würde. Und wollten wir erst die Jungens fragen! Bei Caesar ist ihre Sympathie klipp und klar gegen ihn, für Xenophon läßt sie sich allenfalls hervorpräparieren, bei Cicero fehlt sie ganz: hier aber würde sie in Flammen emporlodern und alle jene gefährliche Verdrossenheit verzehren, die sich von Sekunda ab breit macht, in Drückebergerei und Faulheit ausartet und jene Leute züchtet, denen das Altertum ein Greuel und Cicero ein Scheuel ist.

Jetzt ist das Verständnis des Nibelungenliedes und des Mittelhochdeutschen von sich selbst aus gesichert: es werden nicht mehr durch Raten und Tasten vom Neuhochdeutschen aus alle Feinheiten und Eigenheiten verschmiert. Und wenn das Übersetzen aus dem Lateinischen oder Griechischen eine gute Übung der Sprachgewandtheit ist, so ist das Übersetzen aus dem Mittelhochdeutschen eine bessere, wie jeder Kenner weiß: zwischen der Scylla prosaischer Ausschöpfung und der Charybdis buchstäblichen Abklatsches mögen sich zuerst nur wenige hindurchwinden.

Hier am Mittelhochdeutschen soll denn auch die historische Verknüpfung nach vor- und rückwärts fester werden — das ist fast selbstverständlich, da das Althochdeutsche gegeben ist —, und das Neuhochdeutsche soll sich hier von selbst entwickeln. Nun ist auch, von Untertertia her, das Latein so weit gediehen, daß gezeigt werden kann, wieviel unsere Sprache ihm verdankt: das kann insbesondere bei der Syntax ins einzelne durchgesprochen werden.

In der Obersekunda, denke ich, würde sich das sprachgefühlsmäßige und das gelernte Neuhochdeutsch verbinden zu vollem Verständnis nun auch der gesamten Kultur- und Literaturgeschiche, die dann zusammenfassend und der politischen Geschichte parallel in den beiden Primen gelehrt würde. Denn es ist natürlich nicht meine Meinung, daß bis zur Obersekunda kein Neuhochdeutsch getrieben werde. Der Unterricht in Rechtschreibung und Interpunktion, in Nacherzählen, Gedichtlernen, Disponieren und Aufsatzverfassen bleibt mitsamt der neuhochdeutschen Lektüre bestehen: auch während noch fundamentiert wird, soll das Vorhandene gepflegt und zubereitet werden; nur das rein Grammatische fällt bis dahin aus. Neben der neuhochdeutschen Grammatik wird auch in diesen letzten drei Jahren — wie selbstverständlich in allen früheren Klassen — die Grammatik der älteren Sprachstufen wiederholt, und es erwächst von selbst ein Bild der Sprachentwicklung im Zeitlichen und Örtlichen. Auch die Lektüre zerfällt in zwei Abteilungen: Parzival und die Meisterwerke der älteren Literatur, Goethe und die Meisterwerke der neueren, von Luther bis ins 20. Jahrhundert. Es zeigt sich an Wolfram wie an Goethe, wie wir jedesmal nach Anähnlichung

und Einverleibung eines Fremden die höchste Erhebung unseres Geistes erlebt haben: erst von diesem Standpunkte ergibt sich die rechte Schätzung des Fremden: der Humanismus wächst nicht auf dem Boden des Griechentums allein, er wächst, wie sein Name sagt, auf menschlichem Boden; so wird er auch um so höher und kraftvoller erwachsen, je breiter der Boden ist und der Raum für seine Wurzeln. Wer Griechentum und Deutschtum überschaut, überschaut mehr, als wer Griechentum allein, und wenn er je von den zweien das Beste nimmt, so kann es besser sein als das Beste des einen. Dem Primaner aber ist die Antike nicht mehr gepredigtes Dogma, das erst durch Sophokles und Homer bewährt wird, sondern er kann sie jetzt an seinem neu errungenen Erbe messen und sein Menschentum über beide emporbauen. Die Lektüre der Germania des Tacitus sei ein Symbol dafür.

So gewinne ich zugleich der deutschen Einheitsmittelschule das immer noch fehlende gemeinsame Mittelstück, das (schon nach Stundenzahl und Bedeutung für das Weiterkommen) kräftig genug sei, jenem betrüblichen Auseinanderfallen bereits der Knabenwelt in eine gymnasiale und eine reale Hälfte vorzubeugen. Und dieses Mittelstück, dieses Rückgrat verstärkt sich noch (wenn wir von den sonst gemeinsamen Fächern, darunter in alter Stärke die deutsche Geschichte, absehen) durch die ganz unter nationale Gesichtspunkte gerückte körperliche Betätigung: Turnen, Wandern, Sport. Dahin hat sich schon jetzt unter dem Drucke des Fremden eine Fülle von Jünglingskraft und -mut gezogen, die uns, zu Freud und Leid zugleich, zeigen kann, welches Kapital von Begeisterung für g e i s t i g e s Ringen jetzt brach liegt.

Eine solche zugleich deutsche und einigende Schule entspricht auch ohne Zweifel — diese ὕβρις lasse man mir — den Intentionen unseres Kaiser, der sich „diesmal nicht wieder verkürzen lassen will", besser als alle seit jenem seinem Worte unternommenen und steckengebliebenen Reformationen.

Sie kann sich, wie bisher, in der Tertia teilen, hier Lateinisch und Griechisch, dort Französisch und Englisch in Untertertia und Untersekunda bringen, aber so, daß dem Schüler der einen Abteilung wenigstens eine Sprache der andern fakultativ offen bleibt.

So scheint mir auch zugleich der Übelstand der Reformschule vermieden, daß die Jungens bis Untertertia zu wenig und dann zu viel zu tun haben. Vielmehr liegt das Gewicht des Neulernens vernünftigerweise wieder in den ersten Jahren. Später ist der deutsche Unterricht, ohne (wie jetzt so leicht) auf die Stufe bequemer und überflüssiger literarisch-ästhetischer Unterhaltung herabzusinken, später ist er vielmehr ein Ableiten aus dem Gelernten und Angleichen an das Sprach- und Stilgefühl als ein Neulernen: man denke nur, wie Vokabeln und grammatische Kategorien sich dann von selbst ergeben, das Wissen, schon weit weniger Gedächtnisballast als bisher, sich organisch zusammenfügt zu einer Kette, die das ganze deutsche Leben umfaßt und an die dann das Englisch-Germanische sich wie von selbst fügt; es ergibt sich ja zuletzt ein Bild der gesamten Geistesentwicklung, vor der das Sprachlich-Mechanische, das gewiß nicht Selbstzweck ist, mehr und mehr zurücktritt: Das neugewachsene Sprach- und Deutschgefühl erstreckt sich dann eben

nicht mehr auf das Heut und seine Sprache allein, es erstreckt sich automatisch auf das ganze Leben unres Volkes.

In Stundenzahlen denke ich mir die Einrichtung etwa so:

Klasse					
VI V	6 Gotisch	3 Nhd.		2 Sagenerzählungen und Geschichtsbilder	
IV	6 Got.-Ahd.	2 Nhd.			2 Alte Geschichte
III b	4 Got.-Ahd.	2 Nhd.		2 Deutsche Geschichte	6 Latein
III a	4 Got.-Ahd.-Mhd.	2 Nhd.		2 Deutsche Geschichte	6 Latein
II b	4 Got.-Ahd.-Mhd.	2 Nhd.		2 Deutsche Geschichte	4 Latein 6 Griech.
II a	6 Got.-Ahd.-Mhd.-Nhd.				2 Alte Geschichte 4 Latein 6 Griech.
I	4 Got.-Ahd.-Mhd.-Nhd.		2 Literatur-geschichte	3 Deutsche Geschichte	4 Latein 6 Griech.

Noch ein Gutes habe ich für mich, und damit komme ich auf meinen Zeitungsartikel zurück: Die Oberlehrer, die mit Fakultät im Deutschen von der Universität abgegangen sind, werden mir bezeugen, daß sie grammatisch besser Gotisch, Althochdeutsch, Mittelhochdeutsch können als Neuhochdeutsch — ein wundersamer, aber ein wirklicher Zustand —: also Lehrkräfte brauchten nicht erst herangezogen zu werden, sie sind da, und es müßten nur tüchtige Pädagogen die erforderlichen bündigen Lehrbücher schaffen. Und freilich: es müßte irgendwo die praktische Probe auf mein Exempel gewagt werden. Ich hoffe, daß die nationale Bedeutung dieser Sache irgendwo ein Herz dazu ermutigt: die nationale Saite, einmal angeschlagen, dröhnt den gewaltigen Baß- und Grundton aller Harmonien nach, und er schwillt noch empor, wenn sie alle verstummen.

Charlottenburg. Georg Baesecke.

Zum deutschen Aufsatz.

Vor mir liegt das Buch: Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat. Ein Versuch zur Neugründung des deutschen Schulaufsatzes für Volksschule und Gymnasium von Adolf Jensen und Wilhelm Lamszus, Hamburg 1910. Man ist versucht, das Buch, das sich in häßlichem Tapetenumschlag mit grell darauf gedrucktem Titel präsentiert, wegen des marktschreierischen Titels beiseite zu legen. Aber das Vorwort klingt nicht schlecht, und so lesen wir weiter. Mitunter packen uns die Übertreibungen, daß wir das Buch verächtlich zumachen möchten, dann aber auch hält uns wieder eine Beobachtung, eine Bemerkung, die wir mit soviel Schärfe noch nirgends gefunden haben, an der Lektüre. Und dann scheint es uns, als ob das zur Diskussion gestellte Thema einschneidende Fragen des Aufsatzunterrichtes vorlege, an denen wir Praktiker selbst uns versucht haben, und so blättern wir weiter Blatt für Blatt, hier einen energischen Protest niederschreibend, dort mit kraftvoller Bleistiftlinie den Gedanken der Verfasser bekräftigend. Am Ende nach mancherlei Anregung und manchem Widerspruch sucht man dann selbst die Verfasser zu ergänzen und das ins Wanken gebrachte Gebäude anders zu stützen.

Auch die Verfasser sind diesen Weg des Umstürzens und Aufrichtens gegangen. Allerdings beileibe nicht in der Art des Systematikers. Sie springen hinüber und herüber, je nachdem sie der Feind reizt oder ihr Ideal lockt.

Beginnen wir mit ihrer Anklage. Sie schreiben im Sperrdruck die verdammenden Worte: „Es ist Schundliteratur, die sich wie ein trüber Strom aus der zünftigen Aufsatzliteratur auf die Methode des Lehrers ergießt und jegliche Naivität im Keime erstickt! Formalisten und Anempfinder sind die Triumphe der Schule. Sie werden auf Kosten der echten sprachschöpferischen Begabung gezüchtet. Die Sprachindividualitäten werden in der Schule zerstört, und die Phantasiebegabungen verbildet und zugrunde gerichtet, denn es ist Schundliteratur schlimmster Art, wozu die Wissenschule ihre Kinder im Aufsatzunterricht systematisch erzieht." (S. 19.) Das ist so eine Stelle, wo man den neuen Bekannten, der so traditionslos und anarchistisch denkt, von sich schieben möchte. Aber er will den „Nachweis aktenmäßig erbringen". Und das möchten wir gerne hören. Also Aufsatzliteratur gleich Schundliteratur. Was ist denn das Wesen der Schundliteratur? Die Verfasser sagen: „Es denkt jeder bei diesem Wort an Mord und Totschlag, an Unzucht und Verbrechen, gruselig muß es darin zugehen. Gewiß, die Kolportageromane, die Indianerhefte, die Land-, Wasser- und Luftpiraten, die Detektivromane, mit einem Wort, die Sensation ist die erste Seite, und zwar die gröbste in die Augen springende Seite der Schundliteratur. Um sich von dieser Seite fernzuhalten und nicht die Kinder zu Verfassern von unzüchtigen und blutrünstigen Geschichten zu erziehen, dazu genügt, daß die fünf Sinne intakt sind. Aber zu der Schundliteratur gehört auch der Ozean der sogenannten Jugendlektüre, über den die abenteuernde Jugend hinüberfährt in das nüchterne Land der Erwachsenen. All diese für die reifere und unreife Jugend aufgemachten Millionen von Knaben- und Mädchenbüchern, die von blaustrümpfelnden Damen und nach pädagogischen Grundsätzen arbeitenden Männern fabriziert werden, diese Pensions- und Backfischgeschichten, die Geschichte vom großen Fritz und dem ganzen historischen Schattentheater, die im Texte für die Jugend zurechtgestutzten Märchen- und Kinderbücher, die kindlich edierten Robinsons und Lederstrümpfe, sie alle sind verkappte Schundliteratur." (S. 25.) Diese nicht schlecht geschriebene Tirade über das Wesen der Schundliteratur enthält ein dreifaches Charakteristikum derselben: sie ist sensationell, unanschaulich und nicht erlebt. Nun ist die Aufsatzliteratur für einen extremen Beurteiler allenfalls unanschaulich und nicht erlebt. Daß sie sensationell sei, wagen selbst unsere Verfasser nicht zu behaupten. Das Wesen der Schundliteratur besteht vor allem aber in der Sensation und mehr nebensächlich in der inneren Unwahrheit der Schilderung und des Erlebnisses. Es werden also in der Anklage zwei Begriffe, die sich in Wirklichkeit allenfalls in Nebensächlichem gleichen, vollständig gleichgesetzt, und so entsteht die prahlerische These des Buches. Das Verfahren widerspricht der wissenschaftlichen Gepflogenheit, und hier wiederum fühlen wir einen starken Stoß, mit einem Ruck uns abzuwenden. Aber treten wir einmal auf den Boden der falschen Voraussetzung der Verfasser und sehen uns die Beispiele an, die ihre These erhärten sollen. Die Vertreter, die aus notorischer Schundliteratur zu Vergleichszwecken hierhergesetzt sind, unterscheiden sich durchaus von den Beispielen aus der Aufsatzliteratur; die Gegenüberstellung ist

verunglückt; was den Schund zum Schund stempelt, ist die übertriebene, willkürlich und äußerlich hergestellte Spannung, das Auftreten von Hindernissen, die kaum beseitigt, sich wieder von neuem türmen. Dieses aufreizende, die Nerven zerstörende Element findet sich in der Aufsatzliteratur nicht. Natürlich gelingt es den Verfassern, auch hin und wieder einmal bessere Beispiele zu finden, vor allem, wenn sie lediglich darauf plädieren, daß die mehr oder minder berufenen Aufsatzfabrikanten trivial oder unanschaulich werden.

Wenn wir vorurteilslos den Kampf gegen die Aufsatzliteratur übersehen, so bleibt uns nur der Gedanke als erwiesen bestehen, daß sie vielfach durch Unanschaulichkeit und Verstiegenheit des Themas sündigt. Das war uns bekannt, und jeder, der als Neuling in Aufsatzbüchern herumstöberte, hat den faden, muffigen Geruch gespürt. Aber daß diese Tatsache hier mit manchem guten kräftigen Worte noch einmal gegeben ist, vermag uns über den im ganzen doch mißglückten Feldzug nicht hinwegzutäuschen. Der G y m n a s i a l aufsatz, wie er hier zur Kritik gestanden hat, hat doch seine Werte trotz alledem.

In dem Kapitel „Vom Stuhlmannschen Geist" fühlen wir, wie die Verfasser Boden unter die Füße bekommen. Es ist uns, wie wenn sie ihre Sammelmappe aufgeschlagen hätten und nun aus dem Schatze des Praktikers gespendet würde. Die Bruchstücke der Kinderkonfessionen, der Versuch sie psychologisch zu bestimmen, sind recht beachtenswert; wer etwas von Scharrelmann gelesen hat, kennt die Richtung. Hiermit scheint die Volksschulpädagogik auf eine richtige Fährte gekommen; wir begnügen uns, diese oder jene Anmerkung aus der Psychologie des Kindes zu machen — hierher gehört die feine Bemerkung, daß es falsch sei, zu glauben, man könne dadurch kindliche Aufsätze fabrizieren, daß man seine eigenen greisenhaften Perioden zu kleinen Sätzchen zerstückele —, unser Interesse erwacht erst wieder stärker, wo wir fühlen, daß der Gymnasiast Modell gestanden hat.

Um die Diskussion recht eigentlich in die Tiefe zu führen, sei jetzt der Versuch gemacht, den inneren Mittelpunkt unseres Buches zu werten. Wir müssen uns diese das Ganze gestaltenden Überzeugungen der Verfasser zusammensuchen; sie sind keine Freunde der Schuldisposition und pflegen auch ihre Gedanken nicht an dem alten Richtmaß der Disposition aufzubauen.

Die Verfasser haben Kunstforderungen ihrer Zeit Gehör verschaffen wollen, sie sind gelehrige Hörer der bekannten, besonders auf den Kunsterziehungstagen propagierten Neuforderungen. Ihr literarisches Vorbild sind die Künstler des Alltags. Siegfried wird einmal mit dem Abenteurer aus dem Schundroman Texas Jack verglichen, und von Problemdichtern hören wir nichts. Also die bekannte neueste, einseitige Kunstschule. Aber zeigt es sich nicht schon da und dort, daß dieses Programm auch schon wieder *vieux jeu* ist? Mehren sich nicht die Stimmen, die den Dichter nicht mehr an das Alltägliche fesseln? Jedenfalls entspringt aus dem ästhetischen Bekenntnis unserer Verfasser die Forderung für den Aufsatz, daß der Schüler nur seine Umwelt und zwar zunächst die sinnliche gestalten soll. Später werden wir davon sprechen, bis zu welcher Stufe uns diese Vorschrift nützlich erscheint. Die Verfasser übertreiben ihr in vielem berechtigtes Prinzip und schädigen dadurch ihre Sache. Es klingt ja gut, wenn man liest, daß das Kind zunächst aus „seiner Welt arbeiten" soll; wenn man nun diesen Satz liest, dazu Kind und zunächst

unterstreicht, so wird kein Pädagoge etwas dagegen einwenden können. Aber dann kommt die Verallgemeinerung, Vergröberung und damit der Irrtum. Es soll darstellen „die Menschen, die Tiere, die Straßen, die Stadt, Lust und Leid, Angst und Schrecken, die unerschöpflich auf- und absteigenden Gefühle, das verlorene Gleichgewicht der Seele, das ganze funkelnde konkrete Sein. Laßt das Kind die Menschen, deren Wesenheit es in sich zog, in den sprachlichen Rahmen zu spannen versuchen. Laßt es Charakteristiken nach dem Leben schreiben . . . Dann hernach haltet ihm die klassische Form vor". Gewiß, der letzte Satz hat eine große Berechtigung: man soll die Aufnahme des Kunstwerkes im Schüler vorbereiten; die Welt des Gedichtes oder Dramas muß in etwa ein Analogon im Jungen finden. Oder wie die Verfasser es einmal anderswo ausdrücken: „Behaltet all eure Stilmuster. Aber gebt sie nicht als Vorbilder, sondern als Nachbilder." Aber abgesehen davon sind die zitierten Sätze doch auch wieder nur Halbwahrheiten. Mit der zentralen Stellung der eigenen Persönlichkeit muß es einmal ein Ende haben. In der Volksschule und den unteren Gymnasialklassen ist es sicher geraten, den Aufsatz an das eigene Erlebnis und den Umkreis persönlicher Erfahrungen anzuschließen, aber das geht im allgemeinen nicht mehr in der Sekunda, wenn man den Aufsatz nichtverflachen wollte. Solange in dem Schüler eine ungebrochene Naivität vorherrscht, die in selbstverständlicher Einfalt die mit Interesse aufgefaßte Wirklichkeit um sich herum widerspiegelt, solange mögen wir Aufgaben stellen, die eine Darstellung des physischen und geistigen Gesichtsfeldes unter starker Betonung der eigenen Persönlichkeit erfordern. Dann aber kommt später die Zeit, wo die Heranwachsenden sich ganz an die Welt verlieren müssen, um sich wieder zu gewinnen, wo sie über die subjektiven Stimmungsbilder zu dem objektiven Reiche der Gedanken mit seinen Werturteilen und Zielen vorzudringen haben. Sonst ziehen wir nur eine Persönlichkeit auf, die sich eitel selbst bespiegelt und statt sich organisch zu weiten, nur lebensgefährlich aufbläst. Wir treten damit gewiß nicht für eine Ausschaltung der eigenen Persönlichkeit auf der Oberstufe ein, denn im Grunde genommen ist es ja immer wieder das Subjekt, das Erfahrungen macht, und diese Tatsache wird jeder lebendige Aufsatz durchblicken lassen, aber es ist falsch, dieses Subjekt allzu sehr in den Mittelpunkt treten zu lassen, wie das die Schwäche unserer Verfasser ist. Ich exemplifiziere da zunächst auf die Behandlung der Charakteristik in unserm Buche. Verfasser wollen nur „Charakteristiken nach dem Leben, Menschen, deren Wesenheit der Schüler in sich zog". Die Mustercharakteristiken, die die Verfasser geben, sind Momentphotographien, die ein ganz gutes Stück Beobachtung neuester Schule zeigen. Natürlich steckt mancherlei Dressur hinter diesen Schüleraufsätzen, aber wo wäre die nicht? Ich glaube, daß eine wegweisende Pädagogik bei ihnen nicht wird stehen bleiben können. Bloß Einzelzüge zusammenzustricheln und lediglich nach der Chronologie der Beobachtung nebeneinander zu stellen, heißt das beobachtende Subjekt allzu sehr in den Vordergrund stellen und bloß Vorstudien zu einer vollendeten Charakteristik geben; in vorgerückten Jahren müssen wir aber über diese Materialien zu einem Porträt hinaus zu einer abgerundeten Komposition, die höheren Ansprüchen gerecht wird, erziehen. Der Schüler der oberen Klasse muß doch auch lernen, das Gsamtbild eines Lebens zu zeichnen. Da müssen Verbindungen geschaffen werden, Über-

gänge und Gruppierungen, Dinge, die den Verfassern geradezu Gruseln erregen. Aber schließlich entspringen alle Gruppierungen nach Gegensätzen oder Analogien, alle zusammenfassenden Überblicke der Kraft unserer inneren Anschauung, und erst dadurch erreichen wir die volle Klarheit und Ordnung in unserer Gedankenwelt. Ein Widerstand gegen diese Forderung unseres Geistes, der die Fülle des konkreten Details ordnen muß, ist töricht. Wir gestatten uns an dieser Stelle die Bemerkung, daß die vorliegende Schrift durch eine klarere Anordnung der Gedanken sehr gewonnen haben würde.

Den schärfsten Widerspruch fordert das Prinzip vom äußersten Subjektivismus des Schulaufsatzes da heraus, wo die Verfasser dem reifenden Jungen die Aufgabe stellen, die ihm ganz unklare Wirrnis seiner Gefühle zu der Zeit darzustellen, wo ihm eine durch die Geschlechtsreife bedingte schwere innere Krisis bedrängt. Der Aufsatz soll sogar sexuelle Spannungen schildern. Wir danken für derartige Krankheitsberichte, wie sie uns die Verfasser aus ihren Schulheften aufgezeichnet haben. Die Wertherstimmung dieser Jahre wird nicht dadurch überwunden, daß man sie noch dazu unter dem Vorgefühl der bald erfolgenden ästhetischen Bewertung durch den Lehrer dem Papier anvertraut. Man kann ein Freund der sexuellen Aufklärung sein, zumal wenn sie sich mit ethischer Beeinflussung verbindet und nicht vom Lehrer, sondern von den hauptsächlich Berufenen, den Eltern, ausgeht und doch Sehüleraufsätze aus der Sexualsphäre ablehnen. Die solches fordern, überschätzen die Kraft und die Stellung des Intellekts. Wer immer objektive Werte anerkennt, die nicht lediglich durch Erkenntnisse erworben werden, sondern die vor allem aus zielbewußter Willensbeeinflussung erwachsen, für den liegt hier eine undiskutierbare Notwendigkeit vor: gerade in diesen Jahren inneren Schwankens und Zweifelns bedarf der junge Mensch der Orientierung an einer objektiven, ihm als Richtschnur dienenden Welt; es heißt den nach dem Festen strebenden stets von neuem mit grausamem Fuß in die Wellen zurückstoßen, wenn man ihn immer wieder in die uferlose Bewegtheit seiner eigenen Seele zwingt; es heißt den Blick des Heranwachsenden unerträglich einengen, wenn man ihn immer wieder in die Enge seiner eigenen Individualität bannt. Alle menschliche Entwicklung ist ja nicht ein bloßes unbeeinflußtes Auseinanderfalten seelischer Qualitäten, sondern stellt eine durch die natürliche Disposition und die Umgebung bedingte Resultante dar. Doch das sind im Grunde Weltanschauungsfragen, die nicht in einem Bändchen über den Schulaufsatz und noch viel weniger in diesen kritischen Betrachtungen gelöst werden können. Sie sind hüben und drüben das Resultat langjähriger Erfahrungen, die niemand leicht aufgibt. Man kann hier nur vor den Folgen warnen, wenn ein derartiger extremer Subjektivismus und die Relativität alles Menschlichen in den Jungen gepflanzt wird. Wenn den Schäden gegenüber, die ein derartiges Schleifen aller Zügel am Boden mit sich führen kann, pathetisch darauf verwiesen wird, daß die allmächtige Mutter Natur etwaige Auswüchse schon wieder heilen würde, so erscheint uns das als eine durch wenig praktische Erfahrung getrübte Phrase.

Nach so mannigfachem Widerspruch freut man sich, zu der Anerkennung zu kommen. Was die Schwäche des Buches bildet, ist auch seine Stärke: der Wille, Persönlichkeitswerte des Schülers zur Entfaltung zu bringen. Oben sahen wir die

Übertreibungen dieses Prinzips, nun mögen seine guten Seiten dargestellt werden. Wir kommen damit zu einer Frage, die mannigfache Lösungen gefunden hat und die noch heute im Streite der Meinungen steht. Soll der Schüler beim Aufsatz produktiv tätig sein, oder bloß reproduzieren, so lautet jene Frage. Anerkannte Pädagogen haben mit ihrer nicht geringen Autorität sich für die reine Reproduktion entschieden. Nach ihnen stellt sich die Entwicklung des Schülers durch den Aufsatz folgendermaßen dar: Erlernen der Sprachformen an Stilmustern, Verarbeiten von gedanklichen Zusammenhängen nach literarischem Muster oder gemäß eingehender Vorbesprechung des Lehrers.

Um die Frage der Produktion und Reproduktion des Schülers klarzustellen, muß ich weiter ausholen.

Es gab eine Pädagogik — so darf man etwas schematisierend-vergröbernd sagen — da fragte man wesentlich: Welche Stoffe sind ihrem Inhalte nach so wertvoll für die seelische Ausbildung, daß sie an den Schüler herangebracht werden müssen, dann kam die Zeit, wo neben diesem Moment die Frage der Methodik eine entscheidende Rolle spielte, und nun sind wir in eine Periode eingetreten, wo in enger Verbindung mit diesen beiden Problemen die Psychologie des Schülers von entscheidender Bedeutung wird. Es heißt nun vor allem: Treffen unsere wertvollen und methodisch richtig verabreichten Stoffe auf Anknüpfungspunkte im Schüler, lösen sie dort verwandte Energien aus? Wie häufig sind wir doch in der Jugendpsychologie danebengegangen und werden wir noch fehlgehen! Wie ratlos haben wir dem Problem der Jugendlektüre gegenübergestanden und wie millionenfach hat die Jugend immer wieder die ihr empfohlene Lektüre zugemacht und zur verbotenen Ware gegriffen, wie allmählich wachsen erst jetzt aus der vertieften Seelenkenntnis die rechten Jugendbücher empor! Und was für ein Tappen im Unsichern ist noch häufig die Auswahl der Klassenlektüre. Eigene Reminiszenzen verbunden mit einer durch die Tradition geheiligten Gewohnheit geben da weit mehr den Maßstab ab als sichere Erkenntnis. Wie ganz anders wären wir gestellt, wenn wir die Psychogenese des jugendlichen Alters wissenschaftlich genau kennten und auf deren Resultate aufbauen könnten! Vielleicht wird uns Amerika auf dem Gebiete der experimentellen Jugendpsychologie einmal wertvollere Dienste leisten als mit mancher von uns übernommenen Anregung mehr äußerlicher Natur; dort hat ja die Erkenntnis von der Wichtigkeit der Psychologie für die Schule schon heute das ganze Schulwesen nachhaltig beeinflußt, und es ist bekannt, wie das Land in außerordentlicher Freigebigkeit Mittel zum Studium dieser Frage flüssig gemacht hat.

Eines scheint auch uns schon sicher zu sein, daß nämlich diejenigen, die den jungen Menschen auf Grund von schulmeisterlich zurechtgelegten Schulbegriffen fein säuberlich etappenweise höher führen wollen, das junge Leben vergewaltigen. Die Männer dieser Richtung fordern im Aufsatz aller Stufen eine starre Reproduktion, ohne zu fühlen, daß der jugendliche Drang zur Selbstbetätigung, zum Regen der Kräfte eine andere Art der Anleitung erfordert. Freilich bedeutet bei ihnen Reproduktion nicht die volle Ausschaltung der eigenen Tätigkeit, sondern ihre Auslösung in Anlehnung an Vorbildliches, vor allem den Verzicht auf Selbständigkeit der Gedanken; nur deren Prägung kann der Schülerindividulität überlassen werden.

Die diesen Standpunkt teilen, schlagen vor, die Phantasie der Jungen in den unteren Klassen an das Muster in Prosa oder Vers zu binden und so die leicht flatternde zu Harmonie und Gleichmaß kommen zu lassen; in den späteren Jahren heißt es dann, aus der Beschäftigung mit der Gedankenwelt unserer großen Männer den geistigen Horizont zu gewinnen. So kommt als Aufsatz in Frage die Inhaltsangabe mit ihren mannigfachen Abänderungen, die vielleicht das größte Themengebiet bis in die Oberklassion hinein stellt, das allgemeine Thema und eventuell die Stellungnahme zu irgendwelchen Gedanken unter Anleitung des Lehrers.

Und nun die schroffe Gegenseite, die stets die Produktivität im Schüler auslösen will. Das Thema soll der Wahl des Schülers entspringen, die Gedanken sollen aus einer eigenen Erfahrungswelt heraus gestaltet werden, der Fortschritt soll unter voller Berücksichtigung der jugendlichen Psyche entstehen.

Betont jene Auffassung zu sehr das Ziel, ist sie zu lehrhaft, schulmeisterlich in dem Sinne, daß sie alles unbequeme und überschießende Geranke wegschneidet zugunsten einer konstruierten geraden Linie, so züchtet diese den Kult der Originalitätshascherei und Selbstbespiegelung zumal in den Oberklassen, wo doch im Ringen mit der Gedankenwelt der Großen die eigene Beschränktheit überwunden werden sollte, und wo doch mit der Erkenntnis von großen Menschheitsgesetzen die bescheidene Einordnung in diese allmählich Gestalt gewinnen müßte.

Unsere Meinung geht dahin, die beiden Schlagwörter von der Produktion und Reproduktion, die in keinem Stadium der menschlichen Entwicklung grundlegende Unterschiede kennzeichnen, beiseite zu lassen und den Akzent auf die Interessierung an der Arbeit durch deren Verknüpfung mit Persönlichkeitswerten zu legen. Blicken wir nur auf das geistige Wachstum des Erwachsenen. Es ist sicher, daß selbst der, der der eigentlichen Schule entronnen ist und der sich nun selbst zwecks Weiterbildung in Zucht nehmen muß, die meiste Zeit auf Amalgamierung des traditionellen geistigen Besitztumes der Menschheit verwenden muß; nur ganz selten wird er — die eigentlich schöpferischen Geister ausgenommen — Schöpfer von Sprachformen und Ideen sein; im allgemeinen kann sich seine Eigenart nur in der Art der Anordnung der Gedanken oder in der Stärke, wie er sie annimmt oder ablehnt, zeigen. Wenn das schon beim ausgereiften Menschen der Fall ist, wieviel mehr muß das dann beim Schüler eintreten! Man versteht darum sehr gut, daß man zu der strengen Ausschaltung der Produktivität des Schülers gekommen ist. Aber man darf bei aller Betonung dieses Abhängigkeitsverhältnisses nicht vergessen, daß die geistige Entwicklung sich nicht wie die physische vollzieht: es kommt ein Ichbewußtsein, ein inneres Ablehnen und ein freudiges Sichhingeben dabei in Frage, das die guten Ziele der bestgemeinten Pädagogik ernstlich durchkreuzen kann. Und hierbei haben die Verfechter der Schülerproduktivität, die theoretisch im Unrecht sind, das feinere Gefühl bewiesen: sie haben sich an die tätige Mitarbeit des Schülers, an dessen Drang mit dem Herzen und aus dem Herzen heraus zu schreiben, der bei ihm vielleicht noch stärker ist als bei dem Erwachsenen, in hohem Maße gewandt und haben damit Rechte für den Jungen reklamiert, die dem ausgereiften niemand streitig machen würde. Auch wir Erwachsenen wollen von unserer geistigen Arbeit gefesselt sein, wir weisen die Aufgaben, die nicht einen Widerhall in unserer Seele finden, weit

von uns und üben sie nur unter dem Zwange unentrinnbarer Verhältnisse aus. Darum fort mit dem Unterschiede zwischen dem Schüler und dem ins Leben hinausgetretenen Menschen, der lediglich Konstruktionen entspricht; Schule und Leben sind nur zeitlich geschieden, aber in beiden reckt und dehnt sich derselbe menschliche Geist mit denselben Bedürfnissen. Darum fort auch mit den Schlagwörtern von der Produktion und Reproduktion, einzige Richtschnur sei nur, den Arbeitsstoff an den jeweiligen psychischen Zustand des Schülers anzuknüpfen, ihm in der Seele des jungen Menschen einen so tiefen Widerhall zu geben, daß er in eigenartig persönlicher Verflechtung wie neu geweckt aus ihr wieder emporquillt. Das bedingt noch einen anderen Vorzug. Die Reformer heben auch die Schranke zwischen dem Aufsatz und den sonstigen Lebensäußerungen in etwa auf. Ich finde in unserem Buche die Frage: Warum dünkt uns ein Gespräch mit einem Kinde recht interessant (wobei man vielleicht hinzusetzen darf: nicht mit jedem) und der Aufsatz desselben Kindes unendlich langweilig? Allerdings gibt das zu denken. Sollte es nicht gelingen, die geistigen Energien, die das Gespräch dieses Kindes beleben, auch für den Aufsatz frei zu machen? Dann muß man allerdings darauf verzichten in Anordnung, Ausdruck und Gedankengehalt von einem Kinde die geistigen Formen von uns Erwachsenen zu fordern; man muß ihm gestatten, aus seiner eigenen Welt und mit seinen Ausdrucksmitteln zu gestalten. Da mag man denn anfangs viel übersehen in Ausdruck und logischer Folge, wenn nur der Reiz der kleinen Persönlichkeit, ein eigenes Sehen und Fühlen sich zeigt. Man darf vor allem die Kleinen nicht in ein Dispositionsschema zwängen, solange es für sie etwas Äußerliches ist. Gerade die strenge Disposition, die im Schulleben so manchen Verdruß bereitet, lernt sich am besten, wenn sie als eine natürliche Notwendigkeit aus der geistigen Entwicklung entspringt. Wer sein Anschauungsvermögen gründlich geschult hat, kommt einmal im Verlaufe seines Wachstums naturgemäß zu dem Punkte, wo die Disposition als Frucht tausendfacher Beobachtungsarbeit in den Schoß fällt. Wer gezwungen wurde, die Gegenstände scharf aufzufassen, sieht bald Haupt- und Nebensache, entdeckt am Baume Stamm und Äste, an der Wiese die Gesamtfarbe und das zartere Blumenmuster, fühlt den Charakter einer Straße in der Stadt, einer Landschaft, eines Bildes und ordnet den Gesamtzügen die Nebenvorstellungen unter. Und das ist ja Disponieren. Ist der Zeitpunkt gekommen, daß mannigfache Induktion das Gesetz hat herausspringen lassen, dann erst mag eine zusammenfassende systematische Betrachtung eintreten. Ebenso ist es mit den Übergängen. Wie häufig ist das Wort „Übergang" die stets wiederkehrende Randbemerkung des Lehrers! Auch sie sollten mehr induktiv gewonnen werden: nach Einzelbeobachtungen, die keine Übergänge brauchen, gehe man zu Zusammenfassungen, Vergleichen über, schärfe das äußere und innere Auge erst für die Verbindung unter den Sinnendingen und Geistestatsachen und lasse erst dann, wenn das natürliche Wachstum des Geistes zum Vergleiche neigt, dieses neue zusammenhangsvolle Sehen sich schriftlich betätigen.

Das hieße unseres Erachtens den Schulaufsatz auf der Psychologie des Jugendalters aufbauen. Der Lehrer muß da ja freilich auf manches verzichten, was er für die literarische Produktion des Erwachsenen durchaus mit Recht fordert. Aber

diese Auffassung verhütet, daß er sich nutzlos an eine unzeitgemäße Korrektur verschwendet, und gewährleistet bei einem großen Teile der Schüler ein lebhafteres Interesse an der Arbeit, soweit das bei der heutigen Massenrekrutierung überhaupt der Fall sein kann. Vor allem aber legt sie dem Lehrer die schöne Verpflichtung auf, die allein seinen Beruf adelt, in tiefere geistige Beziehungen zu dem Schüler zu treten und hebt dadurch den deutschen Unterricht aus der rein verstandesmäßigen Wissenssphäre, in der die übrigen Fächer mehr denn zu viel ruhen, in die wärmere Region innerlichster seelischer Beeinflussung empor.

Und nun im Anschluß an die voraufgegangene Theorie ein praktischer Vorschlag, wie er der letztjährigen Erfahrung entsprungen ist. Es handelt sich um das Aufsatzgebiet der Untertertia. Geyer bezeichnet in seinem Buche über den deutschen Aufsatz als Stoffquellen für diese Klasse: nicht zu umfangreiche Gedichte und Prosastücke aus dem Lesebuche, vor allem aber Abschnitte aus Cäsar, Ovid und Xenophon, Lehmann gibt als Aufgaben für die Tertia: Reproduktion von Prosa, zunächst ganz eng an das Muster angelehnt bis auf Wort und Wendung, Reproduktionen aus Cäsar und von Gedichten.

Diese Themenwahl findet unsern Beifall nicht. Es entscheidet ganz allgemein gesprochen der Umstand, daß die Welt der poetischen und prosaischen Lektüre dem Untertertianer noch nicht s e i n e Welt bedeutet, die ihn ähnlich in Schwingung versetzen könnte wie etwa die Ereignisse seines täglichen Lebens. Und nun die Einzelzüge. Reproduktionen von altklassischen Schriftstellern sind außerordentlich schwer auf dieser Stufe zu liefern. Der Schüler sieht die Ereignisse kaum einmal in einem solchen Zusammenhange, daß ihn eine schriftliche Darstellung interessieren dürfte, sie liegen ihm zu fern, nur in den seltensten Fällen vermag er sich die geschilderten Vorgänge konkret zu gestalten und versteht die Psychologie der auftretenden Menschen; dann aber lastet auf ihm die Übersetzung, die auf sein noch unentwickeltes Sprachgefühl hemmend und schädigend einwirkt. Denn eine Übersetzung zeigt fast stets den Ursprung und läßt sich nur selten so gestalten, daß sie aus dem deutschen Sprachgeiste geschöpft zu sein scheint.

Die Reproduktionen von deutschen Prosastücken werden vielleicht keinen großen Schaden anrichten; ja sie mögen manche grammatisch-stilistische Bemerkung des Lehrers dem Jungen sicher einprägen, aber sie regen das Interesse nicht stark genug an, sie zwingen nicht alle Geisteskräfte zu tätiger Anspannung und stehen auch häufig der Anschauung des Schülers zu fern. Der Junge wird dann der Dialektiker, der Worte niederschreibt, ohne innere Anschauung damit zu verknüpfen, und was täte uns mehr not als, jegliche Hohlheit aus unsern Aufsätzen zu verbannen!

Das Schärfste läßt sich aber gegen die schriftliche Ausnutzung von Gedichten auf der Unterstufe sagen. Ich nehme nicht einmal an, daß einsichtige Pädagogen eine Verarbeitung lyrischer Stimmung bei ihren Aufsätzen im Auge haben. Aber auch dann kann man sich mit ihnen nicht befreunden. Zunächst bedeutet bei sehr vielen Gedichten die nachherige schriftliche Darstellung durch den Schüler eine überwiegende Betonung des rein verstandesmäßigen, die dem Wesen der Gedichtinterpretation unrecht tut. Dann aber ist vor allem die Aufgabe für den Schüler zu schwer. Was für Hemmnisse! Die Sprache, der Rhythmus, die Verkettung der Gedanken und Bilder, kurzum all das, was den Reiz eines Gedichtes ausmacht,

wird für den lebhaft mitempfindenden Jungen zur Fessel, gehört der kleine Stilist aber zu den geistig Trägen, der nur vielleicht die Disposition, das Rückgrat des Gedichtes, noch eben festgehalten hat, so wird er stets an der Aufgabe, dieses Gerippe wieder mit Fleisch und Blut zu umgeben, scheitern. Was für eine Last bedeutet dann die Korrektur, da man nun die Gedanken des Dichters, dessen Verbindungen fordern muß, Dinge, die dem Schüler noch gar nicht geläufig sein können. Und das bringt mich zum letzten Grunde, der hiermit schon leise anklingt. Die Welt des Dichters wird der Schüler auf dieser Stufe immer als etwas Außenstehendes empfinden, sie kann ihm noch nicht zum eigenen Problem geworden sein, sie hat für ihn kaum einmal die Rolle der Deuterin und Klärerin seines eigenen Seelenlebens übernommen. Solange das der Fall ist, mag man die Gedichte von der schriftlichen Bearbeitung ausschließen, gewiß nicht zum Schaden der Gedichte und der Schüler, deren Verständnis sie auf Grund einer anschauenden Interpretation nur mündlich dargereicht werden mögen. Es wird dann bald auf dem Gymnasium die Zeit kommen, wo diese in Gemüt und Verstand eingegangene Saat aufgeht, verwachsen mit dem Grunde der Persönlichkeit und dann in dieser engen Verbindung von Subjektivem und Objektivem reichen Ertrag im Aufsatz bringen mag. Aber was setzt der an die Stelle, der so gründlich liebgewordene Themata beseitigt? Ich meine, die Kritik des Alten enthalte schon die Andeutung: der Schüleraufsatz der Unterstufe — und dazu rechnen wir die Untertertia — muß aus der Welt des Kindes oder des Jünglings herauswachsen. Umgebung, Erlebnisse, jugendliche Reflexionen, Versuche zu Charakteristiken nach dem Leben, kurzum die Fülle des Gestern, Heute und Morgen, dann aber auch die einfachen Beziehungen die die Jugend zu ihrer geistigen Arbeit hat. Man hat sich mannigfach gegen diese Themen gewandt. Lehman sagt z. B.: „Dem Stoffe nach enthalten diese Aufästze nichts als banale Tatsachen, die in den meisten Fällen den abschreckend sterilen Zirkel bilden: wir fuhren hin, kamen an, aßen und tranken, spielten, aßen und tranken noch einmal und fuhren wieder zurück." Wir glauben, daß, wo die Aufsätze diese Physiognomie aufzeigen, sie Schuld des Lehrers ist. Ein Hinweis, und derartige Plattheiten verschwinden. Und trotzdem wird noch ein Inhalt übrig bleiben, der noch eine ganz andere Anspannung der seelischen Kräfte verraten wird als die niemand — nicht den Schüler und nicht den Lehrer — interessierenden „Reproduktionen". Freilich, wer einen Bericht über einen Spaziergang oder die Erzählung von selbst Erlebtem ohne tiefgehende Vorbereitung einfordert, wird über die Dürre des Produkts lebhaft klagen können. Gerade diese Aufsätze erfordern, zumal wenn sie den Rahmen etwas weiter spannen, wie das bei Berichten über Ferien oder Spaziergängen der Fall ist, eine systematische Vorbereitung nicht nur durch ein Musterbeispiel von seiten des Lehrers, sondern durch ein allmähliches Erschließen der Sinne und des Gemütes. Der Schüler muß in der Volksschule und den ersten Gymnasialklassen eine Schule der Schärfung der Sinne und der Beobachtungsgabe durchlaufen, muß an kleinen Sujets diese Gabe betätigt haben, ehe er die größeren Themata wie Spaziergänge, Landschaftsbilder u. dergl. vorgelegt bekommt. Aus irgendwelchen äußeren Gründen, die sich bei der Kreuzung mit pädagogischen Interessen häufig als maßgebend erweisen, können wir meistens eine Klasse nicht von Sexta bis Untertertia einschließlich diesen

Kursus der Erfassung der Umwelt durchmachen lassen, und so sind dann häufig die Resultate nicht ganz wie wir gehofft, aber doch weit von dem entfernt, was der Kritiker vermutet. Natürlich ist unser Vorschlag kein Allheilmittel, das selbst den Widerstrebenden gelehrig macht. Im Gegenteil, auch hier waltet das Gesetz, daß alle menschliche Entwicklung ein tüchtiges Anspannen der Kräfte voraussetzt, das die meisten Menschen ihrer egoistischen Weichlichkeit abringen müssen.

Und zum Schluß: Gründe und Gegengründe wird es immer geben. Nur Taten können beweisen; erst die Aneinanderreihung von vielen aus der Praxis gewonnenen Erfahrungen können den Skeptiker entscheiden. Aus sorgfältiger Sammlung all der Dokumente, die uns die Psychologie des Kindes, seine Interessen und Kräfte widerspiegeln, werden wir das Aufsatzbuch bekommen, das dem Empfinden einer mächtiger werdenden pädagogischen Partei entspricht. Unser vorliegendes Buch ist es nicht trotz seiner anregenden Kraft. Die Verfasser haben uns eine Fortsetzung versprochen; wir fürchten, daß ihre fundamentalen Irrtümer sie auf dem Gebiete der Oberklassen erst recht stark auf Abwege bringen werden; sie scheinen uns zu doktrinär zu sein, als daß sie in den Oberklassen das Moment der erziehlichen Beeinflussung und geistigen Weitung durch Vorbildliches neben psychologischen Momenten recht in Rechnung stellen werden.

Not täte uns vor allem ein Buch vom Aufsatze der Unter- und Mittelklassen — auf dem Gebiet des Aufsatzes der Oberklassen wird man wohl Grundlegendes kaum noch erneuern können —. Gerade der Anfänger, den die kalte, verstandesmäßige, schulmeisterliche Auffassung vom Aufsatz der Unterstufe abstößt, fühlt sich auf der Gegenseite verlassen: hier die sorgfältig abgesteckten Ziele und die fein punktierten Wege zu ihnen mit schön verteilten Ruhepunkten und drüben freies Feld, ein paar Spuren, kein fester Führer.

Köln-Lindenthal. Karl Eckermann.

Vokabellernen.

In dieser Monatschrift (Jahrgang X, S. 359) hat Herr Professor Hartmann vor einiger Zeit in seinem Aufsatz über „die Aneignung des lateinischen Wortschatzes“ darauf hingewiesen, daß es an unseren höheren Schulen mit dem Wortschatz der fremden, besonders der alten Sprachen der Schüler nicht erfreulich bestellt sei. Ich kann das aus meinen Erfahrungen bestätigen. Die überaus betrübliche weite Verbreitung der oberflächlichen Übersetzungshilfen trägt zum Teil die Schuld, zum Teil aber auch der Umstand, daß die induktive Methode, die ihre großen Vorzüge bietet, doch auch ihre Nachteile hat. Über dem nicht selten sehr umständlichen Verfahren des Selbstsuchens und Selbstfindens der Schüler vergißt man die Hauptsache: daß nämlich der, der eine fremde Sprache lernen und mit Erfolg betreiben will, zunächst gut tut, sich mit einem festen Besitz von Vokabeln, mit einem ausreichenden Wortschatz zu versehen, der so in Fleisch und Blut des Schülers übergegangen ist, daß dieser gleichsam spielend damit umzugehen versteht.

Ich freue mich, daß ich für meine Anschauung und für meine Forderung eine

Autorität anführen kann, die allgemeines Vertrauen finden wird. Wenn ich in dieser Monatschrift über den traurigen Einfluß der Eselsbrücken geklagt habe, bin ich leider immer wieder herablassendem Kopfschütteln bei „Freunden des humanistischen Gymnasiums" begegnet, weil man in diesen Kreisen meint, man wolle, wenn man auf Schäden an den Gymnasien hinweist, diese mit Stumpf und Stiel ausrotten.

Also zu meinem Gewährsmann! Der Professor der Sprachwissenschaft an der Universität Breslau Schrader hat vor einiger Zeit in der „Deutschen Literaturzeitung" Jahrgang 1911, S. 198 u. ff., über „Gymnasium und Sprachwissenschaft" sehr nachdrücklich darauf hingewiesen, daß der geistlose, wenig sprachwissenschaftliche Betrieb in den alten Sprachen an den Gymnasien zu beklagen sei. Er faßt seine in langem Schuldienst gesammelten Erfahrungen dahin zusammen, daß unsere Schüler zwar neun Jahre lang in nicht weniger als fünf oder sechs Sprachen unterrichtet werden, daß sie aber zum Schluß einen Einblick in das Wesen der Sprache, Verständnis und Hochachtung für das Menschlichste, was wir Menschen besitzen, nicht mit ins Leben hinausnehmen. Schrader blickt deshalb nicht ohne Besorgnis in die Zukunft des humanistischen Gymnasiums und er glaubt nicht, daß seine Prüfungszeit vorüber sei. Ein Hauptmittel, um die Achtung vor dem Gymnasium und die Freude an ihm wieder zu heben, sieht er darin, daß man durch richtige Benutzung der Sprachwissenschaft das Erlernen der fremden Sprachen auf Schritt und Tritt erleichtere und befruchte. Dabei kommt er nachdrücklich auf W o r t e r l e r n u n g und äußert sich folgendermaßen: „Worin liegt denn das Hauptelend des griechischen und lateinischen Unterrichts? Ich meine darin, daß die V o k a b e l k e n n t n i s der Schüler immer geringer wird, und sie, um 10 Zeilen zu übersetzen, 20 mal das Lexikon wälzen müssen, d. h. wälzen müßten; denn in Wirklichkeit wälzen sie es nicht, sondern greifen lieber zu der für wenige Pfennige erhältlichen oder von Geschlecht zu Geschlecht forterbenden „juxta" oder „Spritze" (engl. crib „Krippe")*). Über den geradezu ungeheuren Gebrauch der gedruckten Übersetzungen auf unseren Gymnasien sollte man sich nicht hinwegtäuschen. Übersetzen heißt für die Mehrzahl der Schüler nicht mehr, den Urtext mit Hilfe von Grammatik und Lexikon in das geliebte Deutsch zu übertragen, sondern in der gedruckten deutschen Übersetzung mit Mühe und Not sich die Wörter des Urtextes zusammensuchen.**)

Es gibt hier nur e i n Mittel, einen gründlichen Wandel zu schaffen. Das ist ein energisches, systematisches, beharrliches, von der Sexta bis zur Prima fortgesetztes V o k a b e l l e r n e n. Erst dann macht ein fremder Text Freude, wenn man nicht über jedes Wort stolpert. Das gilt für Alte wie für Junge. Selbstver-

*) Ich füge, da die Reichhaltigkeit der Ausdrücke für diese „Spritzen" ihren reichen Gebrauch an Gymnasien, auch an Fürstenschulen entspricht, die Wörter hier an, welche die Sprachwissenschaft (s. Eilenberger S. 550 dieser Monatschrift) bis jetzt konstatiert hat: „Delsche, Klappe, Klatsche, Ponz, Schmoch, Schmöker, Schmoll, Schniffel, Schwerte, Spelle, Spicke, Spritze, Transe, Wende".

**) Als ich vor einigen Jahren auf diesen Mißstand, auf diese u n w a h r h a f t i g e Art unseres Übersetzungsbetriebes, mit dem man zu „humanistischer" Bildung zu gelangen hofft, hingewiesen habe, hat man mir vorgeworfen, ich „schmähe" das Gymnasium.

ständlich aber muß versucht werden, dem Schüler an den von ihm (NB. mit richtigen Quantitäten!) zu erlernenden Vokabeln ein inneres Interesse einzuimpfen. Dies geschieht dadurch, daß man die ihrer Wurzel oder ihrem Stamm nach zusammengehörigen Wörter zusammen und um ihren gemeinsamen Bedeutungskern gruppiert, daß man auf das etymologisch Zusammengehörige (auch auf das aus einer Sprache in die andere Entlehnte), soweit es unmittelbar einleuchtend ist (bei dem Latein z. B. schon in Sexta auf das Deutsche, in Quarta dazu auf das Französische, in Untertertia auf das Griechische) hinweist, daß man die kulturhistorischen Zusammenhänge, soweit sie in den Gedankenkreis der Schüler gehören (*pecunia, pecus*: Viehgeld; *hostis*, Gast, Gastfreundschaft; *oliva*, ἐλαία Ölbaumkultur) heranzieht usw. Ebenso selbstverständlich ist es aber auch, daß solche Vokabularien, wie sie hier gemeint sind, zu verfassen und die Schüler in der richtigen Benutzung zu derselben zu unterweisen, wiederum nur der sprachwissenschaftlich geschulte Lehrer imstande ist."

Als ich diese mir aus der Seele geschriebenen Worte des hervorragenden Sprachwissenschaftlers las, gedachte ich vergangener Zeiten, da ich als Lehrer, aber auch als Schüler, den Segen durchdachten Vokabellernens, bis zum energischen Vokabeln p a u k e n erfahren habe.

Als ich mit meinen Schülern Anfangslektüre der Anabasis betrieb, wollte ich von vornherein sie und mich vor der Unwahrhaftigkeit des Übersetzungsbetriebes schützen und stellte deshalb immer von mehreren Paragraphen, die ein kleines zusammenhängendes Ganzes bildeten, mir die Vokabeln zusammen, gab diese e i n e m tüchtigen Schüler, so daß zwei zuverlässige Niederschriften vorhanden waren, diese zwei wurden weitergegeben, dann vier usf. In der Schule ging also keine Zeit verloren. Sobald alle Schüler den gleichen Vokabeltext in der Hand hatten, wurden die Vokabeln unbarmherzig gepaukt, sprachwissenschaftlich, soweit dies der Klassenstandpunkt zuließ, durchdacht und dann, wenn sie saßen, an die Übersetzung gegangen. Heute beliebt man das umgekehrte Verfahren: Aus dem griechischen Text, von dessen Wortbestand die Schüler keine Ahnung haben, werden induktiv die Vokabeln losgelöst und dann erst zu Hause gelernt. Welches Verfahren besser zum Ziel führt, überlasse ich der Erprobung. — Aber noch mehr habe ich getan: Nachdem mehrere Kapitel oder auch ein ganzes Buch gelesen war, habe ich die gelernten Vokabeln zu Gruppen zusammengestellt, sie auch wieder zunächst für mich niedergeschrieben, sie dann die Schüler zu Hause, einen nach dem anderen, abschreiben lassen und die Vokabeln gruppenweise nach den Grundsätzen, wie sie Schrader fordert, mit den Schülern energisch wiederholt. Diese gemeinsame Arbeit gehört zu meinen schönsten Lehrererinnerungen. Ich habe die Ergebnisse jener nicht eben mühelosen Arbeit auf Anraten des damaligen Eberswalder Direktors von Bamberg drucken lassen,*) habe auch einen Kommentar**) geschrieben, der, ich gestehe offen, recht schwerfällig ausgefallen ist, weil von Bamberg diese Form für die richtigste hielt. Ich hätte leichtere Form-

*) Griechische Wortkunde im Anschluß an Xenophons Anabasis. 2. Aufl. Berlin 1886. J. Springer.

**) Berlin 1883. J. Springer.

gebung gewählt. Aber was tut man nicht in seiner Jugend, wenn man das erfahrene Alter ehrt!

In dieser Art mit den Schülern in wahrhafter und von unerlaubten Hilfsmitteln ungetrübter Arbeit zu schaffen, hatten mich Jugenderinnerungen veranlaßt. Ich habe mein Griechisch am Homer gelernt. Unser erstes Buch, das wir in die Hand bekamen, war das Griechische Elementarbuch aus Homer von Heinrich Ludolf Ahrens (Göttingen 1850, Vandenhoeck und Ruprecht), worin das 9. Buch der Odyssee enthalten war, außerdem die grammatischen Elementarkenntnisse, welche Vorbedingungen für die Übersetzung dieses Buches bildeten und ein Glossar. Die kleine Grammatik und das Glossar waren durchzogen von dem Geiste des auf sprachwissenschaftlichem Gebiete berühmten H. L. Ahrens. Bei der Lektüre des Homer, an die wir nach wenigen Wochen (irre ich nicht, fünf bis sechs) gelangten, wurde peinlich auf Vokabellernen aus dem Glossar und ebenso peinlich auf sehr sichere Kenntnisse in der Formenlehre gehalten. Mit Vokabelabfragen und mit Formenlehreübungen schriftlicher und mündlicher Art sind wir einexerziert, daß es eine Freude war. Es kam aber etwas dabei heraus. In Untersekunda hatten wir ein Homerkränzchen; dabei zeigte sich eine auf das 9. Buch begründete Vokabelkenntnis, wie ich sie in Untersekunda anderswo nicht wieder gefunden habe. Noch heute geht es mir nicht selten so, daß beim Lesen in einem griechischen Texte bei diesem oder jenem Worte die Stelle wieder ins Gedächtnis einschießt, an der ich in H. L. Ahrens Elementarbuch dem Worte zuerst begegnete. Das Ahrenssche Elementarbuch ist ja jüngst neu wiedererstanden*), und an mehreren hannoverschen Schulen hat man die Ahrenssche Methode wieder aufgenommen. Möge der alte gute sprachwissenschaftliche Geist diesen Unterricht wie ehemals durchdringen. Dazu gehört allerdings zweierlei: beständiges kraftvolles Einüben der Formenlehre und unbarmherziges Drängen auf unermüdliches Vokabellernen. Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr! Lerne was, so k a n n s t du was und brauchst nicht auf Eselsbrücken zu wandeln, auf denen heutzutage mehr Schüler sich befinden, als naive Leute glauben. Mich erinnert dieser lange Zug über die Eselsbrücken immer wieder an das Spangenbergsche Bild „der Zug des Todes". Auch dem Professor Schrader scheint es so zu gehen. Aus seinen Worten klingt so etwas wie *morituri te salutant.*

Berlin. A. M a t t h i a s.

Die Verbesserungen der schriftlichen Arbeiten.

Der Aufsatz von Wilm in S. 234 dieser Monatschrift, Jahrg. X. regt mich dazu an, mich zu der Frage der schriftlichen Verbesserungen von einem andern Standpunkt aus zu äußern. Ich stimme in vielem — das möchte ich im voraus ausdrücklich betonen — mit Wilms Ausführungen überein und stehe durchaus auf dem Standpunkt, daß das Alte nie bleiben und als gut gelten soll, weil es bisher allgemein üblich war

*) Griechisches Elementarbuch aus Homer. Auf Grundlage des Elementarbuches von H. L. Ahrens. Bearbeitet von R. Agahd. Göttingen 1904. Vandenhoeck & Ruprecht.

und als gut galt. Aber wir Jüngeren sind so oft geneigt, am Althergebrachten Kritik zu üben und Neues an seine Stelle zu setzen, ohne daß wir den Vorzügen des Alten gerecht geworden sind. Wenn ich nun die bisher wohl ziemlich allgemein üblichen schriftlichen Verbesserungen zu verteidigen suche, so kann ich noch weniger als Wilm den Anspruch machen, etwas Neues vorzubringen. Ich glaube aber, daß es gut ist, wenn wir die bisherige Einrichtung nach ihren Vorzügen und Nachteilen noch einmal prüfen, ehe wir sie über Bord werfen.

Gewiß sind wir alle darin einig, daß die schriftlichen Verbesserungen Lehrern wie Schülern manche Qual, manchen Ärger bereiten. Das ist an sich noch kein Grund, sie abzuschaffen, wenn nur der Erfolg die Qual lohnt. Dies wird bestritten. Aber selbst dann dürfen wir ein Recht auf Abschaffung der schriftlichen Verbesserungen nur ableiten, wenn der Mißerfolg im Wesen der schriftlichen Verbesserungen jeder Art liegt und notwendig daraus hervorgeht. Wenn dies nicht der Fall ist, so muß der Fehler an der Methode, an der Handhabung der schriftlichen Verbesserungen liegen.

Was wird nun gegen die schriftlichen Verbesserungen vorgebracht? Man sagt, die Arbeit der schriftlichen Verbesserung sei dem Schüler unangenehm und uninteressant, sie sei geistlos und in der Regel rein mechanisch. Man weist darauf hin, daß die schriftlichen Verbesserungen in der Praxis durchaus nicht dazu führen, daß der Schüler sich nun auch über seine Fehler besinnt und sich vornimmt, sie nicht wieder zu machen. Mit Vorliebe weist man endlich darauf hin, daß manche Fehler bei faulen Schülern nicht nur einmal, sondern zwei-, dreimal in den Verbesserungen wiederkehren. Das soll dann beweisen, wie wenig Erfolg schriftliche Verbesserungen haben, und wie zwecklos die Mühe und der Ärger sind, die Schülern und Lehrern daraus erwachsen. Es fällt mir nun gar nicht ein, das Vorhandensein dieser Mißstände zu bestreiten. Aber liegen sie wirklich im Wesen der schriftlichen Verbesserungen, sind sie notwendig mit ihnen verbunden? Ich glaube es nicht und will diesen Standpunkt begründen.

Angenehm und interessant werden die Verbesserungen den Schülern wohl nie sein. Mechanisch aber dürfen sie allerdings nicht sein, wenigstens soll das soweit als möglich vermieden werden. Wir müssen den Schülern die Möglichkeit bloß mechanischen Abschreibens zu nehmen suchen. Ob bei den fremdsprachlichen Arbeiten eine sofortige Verbesserung in der Stunde, ehe der Schüler das sogenannte Melius vor sich hat, zu empfehlen wäre, mag dahingestellt bleiben. Auf keinen Fall dürfte der Schüler das Melius schriftlich vor sich haben, auch wenn er die Verbesserung zu Hause machen soll. Denn das führt natürlich zu dem von Wilm geschilderten mechanischen Abschreiben. Es könnte eingewendet werden, daß dann die unbegabteren Schüler häufig (trotz vorhergegangener mündlicher Besprechung der Arbeit) nicht wissen, was sie an Stelle des Falschen zu setzen haben. Dagegen gibt es ein Mittel. Man schärft den Schülern ein, bei der Verbesserung zunächst das wegzulassen, was sie nicht wissen, worüber sie ungewiß sind; am andern Tag aber fragt der Lehrer, wer noch irgend eine Lücke, einen Zweifel hat. Die kurze Nachbesprechung nimmt nicht viel Zeit weg, wenn die Hefte bei Beginn der Stunde aufgeschlagen bereit liegen. Bei dieser Gelegenheit wird all das vollends

klargestellt, was bei der Hauptbesprechung etwa noch nicht ganz genügend besprochen war. Natürlich gibt es faule Schüler, die zu bequem sind, zu Hause über ihre Fehler nachzudenken, und sich sagen: „Morgen kannst du ja fragen, wie es richtig heißt." Hier und da wird einer auch trotz zweimaliger Erklärung den Fehler wieder falsch „verbessern". Aber gegen diese Faulheit muß eben mit allen pädagogischen Mitteln angekämpft werden. Sie ist übrigens bei mündlicher Verbesserung, wie sie Wilm vorschlägt, ebensowenig ausgeschlossen, man merkt sie da nur nicht so. Im deutschen Aufsatz läßt sich mechanisches Abschreiben bei der Verbesserung noch leichter vermeiden als bei fremdsprachlichen Arbeiten. Und ich sollte denken, daß in der Mathematik bei richtiger Art der Korrektur und Besprechung die Gefahr der mechanischen Verbesserung am geringsten wäre. Wilm weist darauf hin, daß der Schüler besonders bei Rechtschreibefehlern oft in der Verbesserung mechanisch die falsche Schreibung wiederhole. Das wird jeder aus seiner Erfahrung bestätigen, auch, daß manche Schüler dazu fähig sind, dasselbe falsche Wortbild mehrere Male zu wiederholen. Wilm sagt: „Fragt man den Schüler nachher, so weiß er wohl, wie es richtig heißen muß." Ich muß gestehen, daß mir das beste Mittel, dem Schüler nun das richtig erkannte Wortbild einzuprägen, zu sein scheint, wenn man ihn (am besten nach der Stunde, es handelt sich ja um wenige Minuten, die man zwar nicht dem Unterricht und damit der Gesamtheit der Schüler nutzlos, wohl aber dem einzelnen Schüler mit Nutzen entziehen kann) dann das richtige Wortbild in der Verbesserung niederschreiben läßt, bis er es richtig schreibt. So prägt sich dann das richtige Sehbild ein. In den unteren Klassen ist übrigens eine Verbesserung an der Wandtafel (bei Diktaten besonders), wie sie Wilm vorschlägt, sicher nicht von der Hand zu weisen.

Unvollkommen bleibt die Arbeit des schriftlichen Verbesserns trotz aller Versuche, diese möglichst wenig mechanisch zu gestalten, um so unvollkommener, je weniger der Schüler ernstlich bemüht ist, sich zu bessern. Ein gewisser Zwang in dieser Richtung wird für die meisten Schüler stets notwendig sein. Nicht das mechanische Arbeiten in erster Linie, sondern die Nötigung, die Selbstzucht und Pünktlichkeit erfordernde Arbeit des Verbesserns zu leisten, ist es, was die schriftlichen Verbesserungen dem Schüler unangenehm macht. Gerade dem faulen Schüler ist das mechanische Arbeiten viel bequemer und lieber. Wird dagegen nur mündliche Verbesserung verlangt, so kann ein fauler Schüler eher hoffen, daß er vom Glück begünstigt seinen Mangel an häuslichem Fleiß zu verbergen versteht. Eine möglichst wenig mechanische Handhabung der schriftlichen Verbesserungen läßt die von Wilm angeführten Nachteile doch so viel weniger hervortreten, daß von einer Wertlosigkeit der schriftlichen Verbesserungen kaum gesprochen werden kann. Allerdings bin ich mit Wilm der Ansicht, daß die schriftliche Verbesserung allein, selbst wenn das Mechanische möglichst ferngehalten wird, noch nicht genügt, um die Wiederkehr gewisser typischer Fehler zu verhindern. Dazu bedarf es notwendig einer zweiten Besprechung, also auch noch einer Art mündlicher Verbesserung. Ich habe schon oben darauf hingewiesen, daß ich eine kurze Besprechung am Tage nach der Rückgabe der Arbeiten für die Schüler, die bei der Verbesserung nicht überall zur Erkenntnis des Richtigen gelangt sind, für notwendig halte. Es braucht wohl kaum gesagt zu werden, daß eine solche zweite Besprechung nur dann Erfolg

haben kann, wenn der Lehrer gegen Unwissenheit die richtige Nachsicht zeigt und den Schülern das Fragen nicht durch schroffes Wesen erschwert. Diese Besprechung kann nun weiter ausgedehnt eine Art Wiederholung der Besprechung der Arbeit am Tage vorher werden, es können Übungen daran angeknüpft werden, die den Wert der schriftlichen Arbeit und der Verbesserung erhöhen.

Die mündlichen Verbesserungen, wie sie Wilm vorschlägt, können das allein nicht leisten, was die schriftlichen Verbesserungen mit mündlicher Besprechung in Verbindung leisten können. Die schriftliche Verbesserung zwingt die Schüler, alle Fehler, die sie gemacht haben, zu verbessern. Bei mündlicher Verbesserung kann ja nur eine Auswahl getroffen werden, sonst würde sie zu viel Zeit in Anspruch nehmen. Dies gilt besonders für die deutschen Aufsätze mit ihren mannigfaltigen Fehlern. Die mündliche Fehlerverbesserung kann da nicht so individuell sein wie die schriftliche. Wilm führt z. B. an, daß zu den immer wiederkehrenden Fehlern die Interpunktionsfehler gehören, die selbst bei Primanern noch so zahlreich sind. Er schlägt mündliche Übungen vor, damit diese Fehler etwas zurückgedrängt werden. Für die unteren Klassen sind diese sicher notwendig. Aber für Mittel- und Oberklassen entziehen sie dem Unterricht zu viel Zeit, die besser wichtigeren Dingen geschenkt wird. Die schriftliche Verbesserung der Satzzeichen braucht aber keineswegs mechanisch zu sein. Man darf natürlich nicht den Schüler die Sätze, in denen etwa ein Komma fehlt, nun mit Komma noch einmal schreiben lassen. Da geht der Schüler ganz mechanisch vor, er setzt eben dann ein Komma, ohne sich zu besinnen, warum es stehen muß. Die Folge dieser mechanischen Art der Verbesserung ist, daß die Kommafehler bis in die Oberklassen immer und häufig wiederkehren. Man lasse die Zeilen der Aufsätze fortlaufend numerieren, und der Schüler schreibe in der Verbesserung die Zeilenzahl, wo ein Kommafehler sich befindet, dahinter den Vermerk: „Komma“ oder „Kein Komma“ und gebe dann den Grund dafür an. Die Regeln für die Satzzeichen werden dazu den Schülern in einer möglichst knappen Form diktiert, die sie dann stets gleichmäßig anwenden. Man braucht dabei natürlich nicht pedantisch auf den Wortlaut zu sehen. Wenn dieselbe Art von Satzzeichenfehlern wiederholt in derselben Arbeit vorkommt, nennt der Schüler die Zeilen, wo sie vorkommen, zusammen und schreibt die Regel nur einmal. Auf diese Weise wird der Schüler gezwungen, bei der Verbesserung nachzudenken. So ist auch die Aussicht vorhanden, daß eine gewisse Besserung bei den Schülern eintritt. Vor den mündlichen Interpunktionsübungen hat die schriftliche Verbesserung den Vorzug der Zeitersparnis, ferner den andern, daß jeder Schüler sich über **seine** Fehler besinnen muß, während ich an der Mitarbeit der ganzen Klasse bei solchen mündlichen Übungen, namentlich wenn sie nicht sehr ausgedehnt werden (und das können sie nicht!), sehr zweifle.

Ich habe an einigen Beispielen zu zeigen gesucht, daß sich mechanisches Arbeiten der Schüler bei den schriftlichen Verbesserungen wohl vermeiden oder doch sehr einschränken läßt. Sicher kann noch manches in dieser Hinsicht gebessert werden. Wollen wir nun die Frage entscheiden, ob die schriftlichen Verbesserungen abzuschaffen seien oder nicht, so müssen wir dabei von einer möglichst guten Methode schriftlicher Verbesserungen ausgehen, wir dürfen nicht auf Grund einer falschen oder mangelhaften, wenn auch noch so verbreiteten Methode den schrift-

lichen Verbesserungen die Daseinsberechtigung absprechen. Beseitigen wir die falschen Methoden, nicht aber die schriftlichen Verbesserungen!

Ich möchte zum Schluß noch etwas über die notwendigen Voraussetzungen bemerken, die für die schriftlichen Verbesserungen vorhanden sein müssen, wenn sie Erfolg haben sollen oder damit sie möglichst guten Erfolg haben.*) Ich wiederhole bei dieser kurzen Zusammenfassung manches, was ich schon oben erwähnt habe. Notwendige Voraussetzung für eine erfolgreiche schriftliche Verbesserung ist eine gute Korrektur der Arbeiten, durch die der Schüler die nötigen Andeutungen für die Verbesserung der Fehler erhält, ohne daß ihm dadurch das Nachdenken erspart bleibt. Darüber finden sich gute Ratschläge in der pädagogischen Literatur, z. B. bei Geyer, Der deutsche Aufsatz. Die zweite Voraussetzung für eine erfolgreiche Verbesserung ist eine zweckmäßige Besprechung bei der Rückgabe der Aufsätze. Hierauf will ich nicht näher eingehen. Die pädagogischen Handbücher geben ja genügende Ratschläge. Ferner ist von großer Wichtigkeit, daß die Schüler zu der richtigen Art der Fehlerverbesserung angeleitet werden. Wilm geht hier in mancher Beziehung bei seiner Beurteilung der schriftlichen Verbesserungen von einem gewiß nicht auf der Höhe stehenden, veralteten Verfahren aus, so z. B., wenn er von dem den Schülern langweiligen, wiederholten, mechanischen Abschreiben ganzer Sätze spricht. In der sächsischen Schulordnung ist deshalb jede rein mechanische Schreibarbeit, auch das Liefern vollständiger Verbesserungen, verboten. Es ist also notwendig darauf zu sehen, daß nicht unnötig ganze Sätze in der Verbesserung geschrieben werden, wo ein Wort oder eine Gruppe von Worten schon für sinngemäße Verbesserung genügt. Es müßte ferner direkt untersagt sein, daß bei Rechtschreibefehlern von den Schülern verlangt wird, ein Wort mehr als einmal zu verbessern. Man begnüge sich doch mit dem einmal richtig geschriebenen Worte. Bei grammatischen Fehlern kann mechanisches Arbeiten meist vermieden werden, wenn streng darauf gehalten wird, daß alles im Zusammenhang verbessert wird, so daß aus der Verbesserung die Erkenntnis des Richtigen zu ersehen ist. Für die Stilfehler ist schon oft hervorgehoben worden, daß man hier dem Schüler nicht zu viel zumuten darf, daß man hier mit der Bezeichnung eines Ausdrucks als fehlerhaft sparsam sein muß, wenn man Erfolg haben will. Diese Regeln ließen sich leicht vermehren. Ich erwähne zum Schluß noch einmal die zweite mündliche Besprechung, die an die unter Umständen noch nicht ganz erledigte schriftliche Verbesserung anknüpft.

Wenn trotz alles Bemühens, sich bei den schriftlichen Verbesserungen von solchen Grundsätzen leiten zu lassen, der Erfolg dennoch recht oft enttäuscht, so liegt das an der Unvollkommenheit unsrer Lehrtätigkeit und der Schüler; diese Unvollkommenheit aber haftet auch der mündlichen Verbesserung an, nur verursacht sie vielleicht dem Lehrer und Schüler nicht so viel Mühe und tritt nicht so offenkundig gewissermaßen schwarz auf weiß zutage. Die schriftlichen

*) Ich berücksichtige dabei als Lehrer des Deutschen zunächst nur die deutschen Aufsätze, wie ich in dieser Abhandlung auch sonst vorwiegend vom deutschen Unterricht ausgegangen bin.

Verbesserungen aber besitzen, wenn sie in der vorgeschlagenen Art und Weise gehandhabt werden, große Vorzüge, die der mündlichen Verbesserung fehlen: Zeitersparnis im Unterricht, gründlichere Einprägung des Richtigen, Erziehung zur Ordnung und Pünktlichkeit im Kleinen und endlich, daß die Denkarbeit alle Schüler leisten müssen und jeder einzelne gerade da, wo es ihm fehlt.

Ich bin mir bewußt, daß dieser Standpunkt von vielen Fachgenossen als altmodisch oder als überwunden bezeichnet wird, glaube aber doch, daß man an den von mir vorgebrachten, an sich natürlich gar nicht neuen Gegengründen nicht achtlos vorübergehen kann, daß man der alten Anschauung doch auch noch eine gewisse Berechtigung einräumen muß.

Bautzen. Eberhard Paulus.

Statistisches über das Frauenstudium.

Im Sommersemester 1911 studierten an den preußischen Universitäten 2312 Frauen. Im Sommersemester 1910 waren es 2035. Auf die Fakultäten verteilen sie sich folgendermaßen:

	1911	1910
Theologische Fakultät	29	25
Juristische „	18	12
Medizinische „	268	241
Philosophische „	1997	1757

Von den 2312 studierenden Frauen des Sommersemesters 1911 waren immatrikuliert 1760; die übrigen 552 waren als Gastzuhörerinnen zugelassen. Die 1760 immatrikulierten verteilen sich wie folgt:

Theologische Fakultät . . .	12
Juristische „ . . .	16
Medizinische „ . . .	253
Philosophische „ . . .	1479

Gr.-Lichterfelde. A. Tilmann.

Programmabhandlungen 1909 u. 1910.

Zum deutschen Unterricht.

1910.

Zehme, A., Schiller im Kampfe der Welt- und Lebensanschauungen der Gegenwart. Nordhausen, Königl. Gymnasium. Progr.-No. 341.

Vortreffliche Arbeit, die im Unterricht der Prima gute Dienste leisten kann. Bloß der Titel ist anfechtbar. Schiller steht keineswegs im Mittelpunkte der Erörterung, wie man annehmen mußte. Was wir lesen, das ist eine kurze, aber inhaltreiche und klare kritische Übersicht über die Weltanschauungen, die seit den Tagen der Sophistik bis in die jüngste Gegenwart hinein nacheinander — heute in immer wachsendem Maße nebeneinander — auf den Plan getreten sind. Dabei kommt der Titel insoweit zu seinem Rechte, als es gerade die Strömungen und Strebungen der Gegenwart sind (atomistischer, biologischer, energetischer Monismus, Symbolismus usw.), die mit besonderer Sorgfalt gekennzeichnet werden. Schillers durchaus praktischer, lebensfroher Idealismus, mit dem sich Verfasser übrigens in anderen Veröffentlichungen eingehend beschäftigt hat, wird auf wenig mehr als einer halben Seite behandelt.

Biese, Alfred, Goethe und seine Mutter. Neuwied, Königl. Gymnasium. Progr.-No. 631.

Ursprünglich ein Festvortrag, den der Verfasser zur Feier von Goethes Geburtstag und zur Erinnerung an den hundertjährigen Todestag von Goethes Mutter am 13. September 1908 im Freien Deutschen Hochstift zu Frankfurt a. M. gehalten hat. — Biese hat die Aufgabe, die Seelenverwandtschaft zwischen Mutter und Sohn bis in die innersten Tiefen hinein nachzuweisen, mit bekannter Meisterschaft gelöst, und wenn der Leser seine Darstellung aus der Hand legt, wird er sicherlich mit jenem Freunde, der Frau Aja aufgesucht und sich mit ihr unterhalten hatte (S. 16), bekennen: „Nun begreife ich, wie Goethe der Mann geworden ist."

Piert, Bernhard, Friedrich Schlegels ästhetische Anschauungen. Ein Beitrag zur Ästhetik der Frühromantik. Neunkirchen, Realgymnasium. Progr.-No. 675.

„Um jemand zu verstehen, der sich selbst nur halb versteht, muß man ihn erst ganz und besser, dann aber auf nur halb und gerade so gut wie er selbst verstehen." Man kann die Schwierigkeit der Aufgabe, gerade Schlegels ästhetische Anschauungen

in systematischen Zusammenhang und feste Formeln zu bringen, kaum besser bezeichnen, als mit diesem Schlegelschen Ausspruche, den Piert gelegentlich anführt. In der Tat, wer da beweisen wollte, daß Schlegels Einfälle mehr sind als geistvolle Variationen zu den Grundgedanken der Kant, Schiller, Fichte usw., der müßte zeigen, daß sie die Ansätze zu einer höheren Stufe der Erkenntnis in sich tragen. Ich für mein Teil möchte glauben, daß Schlegel mit seinen Untersuchungen über den Symbolbegriff den Weg betreten hat, der in den tiefsten — freilich nicht mehr bloß psychologischen, sondern metaphysischen — Untergrund des ästhetischen Gefühls führt. Von diesem Gesichtspunkte aus hat Pierts Darstellung, die bei aller Kürze das Wesentliche verständlich zu machen weiß, mehr als bloß literargeschichtliche Bedeutung, obgleich sie es in der Hauptsache dem Leser überläßt, den Gegenwartswert des Gebotenen zu beurteilen.

Bonin, D., Johann Georg Zimmermann und Johann Gottfried Herder nach bisher ungedruckten Briefen. Worms, Großherzogl. Gymnasium. Progr.-No. 896.

Während eines Studienaufenthaltes in Genf hat Verfasser das Glück gehabt, „die bis dahin von den Nachkommen Herders streng gehüteten Originalbriefe aus dessen Nachlaß wieder aufzufinden". Wie das zugegangen ist, wird nicht verraten. Genug, Bonin hat nahezu 300 Briefe (an Herder sind 34 Briefe von Goethe, 40 von Zimmermann, 27 von Lavater, 5 von G. Forster, 45 von Richter, 15 von Lenz gerichtet, während 73 von Herder oder dessen Gattin herstammen) im Besitze von Frau Billon-Haller in Genf aufgefunden, deren Mutter die Stiefcousine einer Enkelin Herders ist. Diese Sammlung ist zuletzt von Düntzer (Aus Herders Nachlaß. Frankf. 1856—57; 3 Bände) benutzt worden, der aber, wie Bonin nachweist, viele Briefe (13 von Zimmermann, 15 von M. Claudius, 13 von Richter) überhaupt nicht oder nur auszugsweise abgedruckt hat, ganz abgesehen von mannigfachen Ungenauigkeiten im einzelnen. Man darf annehmen, daß Bonin, den Frau Billon-Haller mit der Durchsicht und wissenschaftlichen Bearbeitung der Briefsammlung betraut hat, damit umgeht, eine unverkürzte und zuverlässige Herausgabe der Briefe zu veranstalten. Die vorliegende Veröffentlichung beschränkt sich darauf, das Verhältnis zwischen Herder und Zimmermann zu beleuchten, und läßt erkennen, daß das Zerwürfnis, das der langjährigen Freundschaft der beiden ein Ende gemacht hat, im Gegensatz zu Düntzer wohl eher der bekannten Empfindlichkeit Herders als dem Verhalten Zimmermanns zuzuschreiben ist.

Scheuer, Friedrich, Die seelische Handlung in Schillers „Jungfrau von Orleans". Sonderdruck aus der Festschrift zum 200 jährigen Jubelfeste des Realgymnasiums zu Landeshut.

Verfasser hält zunächst in der reichhaltigen Literatur zu diesem Gegenstande kritische Umschau und entwickelt sodann seine eigenen Ansichten. Daß er sich dabei mit liebevollem Verständnis in die Anschauungsweise Schillers hineinversetzt, statt ihn meistern zu wollen, ist das Gescheiteste, was man einem Schiller gegenüber tun kann. Auf die Ergebnisse der lichtvollen und anregenden Untersuchung, z. B. auf Scheuers Stellung zur Erscheinung des schwarzen Ritters und zur Schuldfrage, gehe ich absichtlich nicht ein, empfehle vielmehr jedem Lehrer des Deutschen, die Abhandlung selbst zu lesen.

Hirsch, Viktor, Zu Heinrich von Kleists Novellentechnik. Friedenau, Gymnasium. Progr.-No. 87.

Auf Grund sorgsamer Gliederungen der acht Kleistschen Erzählungen kommt die Darstellung zu dem Ergebnis: „Die Gesamtkomposition ist bei allen Erzählungen dramatisch aufgebaut mit Ausnahme des Findlings. Ohne jedes störende Beiwerk gebaut sind Marquise, Erdbeben, Bettelweib und Zweikampf. Störende Einfügungen am Schluß zeigen Kohlhaas, Verlobung und Cäcilie. Einen unpassenden Schluß weist der Findling auf." Abgesehen vom Findling, der auch sonst eine Sonderstellung einnimmt, teilt der Dichter überall die Personen in drei Gruppen.

Schmidt, Gustav, Der Zusammenhang zwischen Friedrich Hebbels philosophischen Anschauungen und seiner Auffassung von der tragischen Dichtung. Schwerin, Großherzogl. Realgymnasium. Progr.-No. 910.

Es gibt kaum zwei Dichter, die Weltanschauung und tragische Theorie — mit vollem Bewußtsein — in so engen Zusammenhang miteinander gebracht haben wie Schiller und Hebbel. Bei jenem ist es die Idee der sittlichen Freiheit, bei diesem die Philosophie des Absoluten, die die Auffassung von tragischer Schuld und Versöhnung bestimmt. Genauer: Hebbels Tragik hat mit dem, was man unter tragischer Schuld zu verstehen pflegt, nicht das geringste zu tun, ist vielmehr die aus der Idee des Weltalls entspringende Tragik des Individuums, das im Ganzen nicht völlig aufgeht, gleichviel, ob es sich um einen Sokrates oder um einen Richard III. handelt. Hebbel fordert nur das eine, daß der Zuschauer aus der tragischen Handlung den Eindruck gewinne, „daß der Bestand der höheren, transzendenten Ordnung der Dinge durch die Ausschaltung eines durch seine Selbständigkeit die höchste Idee beeinträchtigenden Einzelwesens (wenigstens vorläufig) wieder gesichert wird". Das Absolute, die Allgemeinheit, die Menschheit, oder wie man jeweilig dafür zu sagen hat, der die Selbsterhaltung auf Kosten des Individuums höchstes Lebensgesetz ist, wirkt also mit der jenseits von Gut und Böse stehenden Unbeirrtheit einer Naturkraft. — Meines Erachtens wird der tragische Held, dessen „Schuld" einzig und allein in seiner das Mittelmaß beträchtlich überragenden Größe besteht, sehr viel Humor nötig haben, wenn er die metaphysische Notwendigkeit seines Falles einsehen und sich vorher mit der Idee des Absoluten aussöhnen soll. Aber mag man Hebbels Anschauungen billigen oder ablehnen, beachtenswert sind sie unter allen Umständen. Wer sie näher kennen lernen will, dem bietet die vortreffliche, klar und anziehend geschriebene Arbeit von Schmidt den zuverlässigsten Führer.

Baetke, Walter, Zu Hans Hoffmanns Tode. Stettin, Stadtgymnasium. Progr.-No. 211.

Der Dichter Hans Hoffmann, der am 11. Juli 1909 in Weimar als Sekretär der Schillerstiftung gestorben ist, hat einst als Kandidat am Stettiner Stadtgymnasium gewirkt, das ihm zu Ehren am 150. Geburtstage Schillers ein „Hans-Hoffmann-Archiv" gegründet hat. — Die warmherzige und formgewandte Dichtung, die unter dem oben angegebenen Titel veröffentlicht ist, wird man ebenso gern lesen wie die prächtigen Reiseberichte aus Sizilien, die Hoffmann Juli 1873 an seine Eltern in Stettin gesandt hat.

Eskuche, Gustav, Richard Wagners Bühnendichtungen im deutschen Unterricht. Ebendort.

Daß die Dichtungen Richard Wagners Tausenden und Abertausenden das Verständnis der germanischen Götter- und Heldenwelt, die Freude an der Zeit des Minnegesangs, ja selbst des Meistergesanges erschlossen haben, das ist eine Tatsache, die wohl kein Lehrer des Deutschen seinen Schülern völlig verschweigen wird. Aber man kann mehr tun und muß mehr tun, und Eskuche zeigt uns in einer kurzen, aber höchst anregenden Besprechung vor allem der „Meistersinger", welche Fülle von Belehrungen aus Wagners Bühnendichtungen herauszuholen und bei Gelegenheit für den Unterricht nutzbar zu machen ist.

Tüselmann, Otto, Ernst von Wildenbruch in Burg. Burg, Königl. Viktoria-Gymnasium. Progr.-No. 327.

Ernst von Wildenbruch, geboren 1845 zu Beirut in Syrien, von 1863—1865 Leutnant im Ersten Garde-Regiment zu Fuß in Potsdam, hat in den Jahren 1865 bis 1867 in Burg gelebt, um sich unter der Leitung seines ehemaligen Hauslehrers Otto Frick, der damals Gymnasialdirektor in Burg war, und anderer Lehrer der Anstalt privatim auf das Abiturientenexamen vorzubereiten. Er hat es am 24. September 1876 in rühmlichster Weise bestanden, obgleich seine Studien durch den Feldzug von 1866, den er in der Elbarmee mitgemacht hat, eine fünfmonatige Unterbrechung erlitten hatten. — Der heutige Direktor des Burger Gymnasiums liefert jetzt einen ungemein wertvollen Beitrag zu einer künftigen Wildenbruch-Biographie, indem er aus den Akten des damaligen Abiturientenexamens Wildenbruchs sehr ausführliches *Curriculum vitae*, seinen deutschen und lateinischen Prüfungsaufsatz, sein Reifezeugnis und einen Auszug aus dem Protokoll der mündlichen Prüfung mitteilt. Daß Wildenbruch späterhin an seinen Aufenthalt in Burg und besonders an den trefflichen O. Frick dankbar zurückgedacht hat, ersieht der Leser aus einem Gedicht, das Wildenbruch 1874 Frick gewidmet hat (von M. G. Schmidt in Marburg zuerst veröffentlicht in der Monatschrift für höhere Schulen, VIII, S. 126 f.), und aus einem — wie es scheint, hier zum ersten Male gedruckten — Prologe, der von Wildenbruch Michaelis 1884 zur Feier des 40 jährigen Bestehens des Burger Gymnasiums verfaßt worden ist.

Berger, Georg, Eduard Mörike und sein Verhältnis zur schwäbischen Romantik. Kempen i. Pos., Königl. Progymnasium. Progr.-No. 232.

Die meines Erachtens ganz vorzügliche Arbeit erörtert in der Einleitung zunächst in großen Zügen das Verhältnis Mörikes zur Romantik, insbesondere zu den schwäbischen Romantikern Uhland, Kerner und Schwab, und geht dann zu einer Charakteristik Mörikes über, die sich in erster Linie auf seine lyrische Poesie gründet. Seine Weltanschauung, seine dichterische Eigenart, seine sprachlichen und rhythmischen Ausdrucksmittel, die Gegenstände und Gattungen seiner Dichtungen werden der Reihe nach betrachtet und durch Zitate veranschaulicht. Dazu treten vergleichende Hinweisungen auf die obengenannten schwäbischen Dichter und andere. Den Schluß bildet eine vergleichende Charakteristik Uhlands und Mörikes. Jener zeigt sich in mancherlei Hinsicht mit Schiller, dieser mit Goethe verwandt.

Kleinknecht, Philosophische Propädeutik und Faustlektüre. Göppingen, Königl. Realgymnasium. Progr.-No. 826.

Verfasser will in einigen Propädeutikstunden erstens eine kurze Geschichte der Philosophie, insbesondere der naturforschenden, mit Beziehung auf Goethe geben und alle die Nebenflüsse aufzeigen, die in dem Hauptstrom der Goetheschen Idee im Faust (der Idee der fortschreitenden Läuterung der Seele hinauf zur Gottheit) einmündeten, und zweitens die Entwicklung der Weltanschauung des Dichters selbst darstellen, wie sie sich am vollkommensten im Faust, seinem Lebenswerke, spiegelt. — Der erste Hauptteil behandelt also die philosophischen Systeme, die Goethes Weltanschauung beeinflußten, der zweite die eigene Weltanschauung Goethes, wie sie besonders im Faust zutage tritt. Daß der zweite Teil weit wichtiger ist als der erste, gesteht Verfasser selbst zu. Und in der Tat, ich finde, daß die Anklänge an die verschiedenen philosophischen Systeme, von den jonischen Naturphilosophen bis zu Schelling und Hegel, in der Regel nicht so deutlich sind, daß sich eine Geschichte der Philosophie zwanglos daran anknüpfen ließe. Im übrigen ist dieser eigenartige Versuch, philosophische Propädeutik zu betreiben, durchaus beachtenswert. Die Möglichkeit, damit zu guten Ergebnissen zu gelangen, ist natürlich in Württemberg, wo die philosophische Propädeutik zu den obligatorischen Unterrichtsfächern gehört, größer als bei uns in Preußen.

Bruinier, J. W., Faust vor Goethe. Untersuchungen zur Faustsage. II. Das Volksschauspiel vom Doktor Faust in drei Fassungen der Moebiusschen Überlieferung. Einleitung und Text. Anklam, Gymnasium. Progr.-No. 195.

Handschriften von drei Faustspielen, die sich seit 1891 im Besitze der Königlichen Bibliothek zu Berlin befinden, früher dem Puppenspieler Max Moebius aus Döbeln gehörig. Die Sprache ist vulgär, der Witz burlesk, Grammatik und Rechtschreibung unglaublich. Die eine Handschrift ist um 1850 gefertigt, die andere im Sommer 1884, die dritte ist „junge Handschrift von Kinderhand". Bruinier hat erstaunlichen Fleiß darauf verwandt, die älteren Bestandteile der Faustüberlieferung von den Zusätzen und „Verbesserungen" der Kasperle-Poeten, z. B. des Moebius, zu sondern und das Verwandtschaftsverhältnis, in dem diese Faustspiele unter sich und mit anderen stehen, zu bestimmen, aber das Ergebnis steht meines Erachtens in keinem Verhältnis zu der aufgewandten Mühe. Damit soll natürlich nicht gesagt sein, daß die Untersuchung an sich überflüssig war.

Herrmann, Paul, Die Neujahrsnacht. Isländisches Märchendrama in 5 Akten von Indridi Einarsson. Einzige berechtigte Übertragung aus dem Neu-Isländischen. Eingeleitet und erklärt. Torgau, Gymnasium. Progr.-No. 349.

Der Isländer Indridi Einarsson hat das ursprünglich dreiaktige Schauspiel 1872 als 19 jähriger Gymnasiast veröffentlicht und es 1907 in fünf Akte umgearbeitet. Zugrunde liegen isländische Volkssagen von dem Treiben der Elfen. Das Stück ist in seiner zweiten Bearbeitung am 26. Dezember 1907 in Reykjavik zum ersten Male, am 18. August 1908 zu Ehren von Paul Herrmann, der damals auf seiner zweiten Reise nach Island dort weilte, zum zwanzigsten Male aufgeführt worden. Die auch sonst sehr lesenswerte Einleitung Herrmanns schildert uns die

Aufführung und die Eindrücke, die er selbst davon empfangen hat. Sie waren so erfreulich, daß er nach der Vorstellung vom Dichter die Erlaubnis erbat, das Drama als erster in eine fremde Sprache übertragen zu dürfen. Über die Veränderungen, die er mit Zustimmung des Dichters vorgenommen hat, gibt die Einleitung Auskunft. Eine Inhaltsangabe des Stückes würde den Raum überschreiten, der mir hier zur Verfügung steht. Ebenso muß ich davon absehen, seinen poetischen Wert zu beurteilen. Romantische Schauspiele dieser Gattung muß man auf der Bühne gesehen haben, um sie richtig einschätzen zu können, mit allem, was dazu gehört, Musik und Ausstattung. Bloß gelesen, wirken sie nüchtern, zumal wenn sie, wie die Neujahrsnacht, zumeist in Prosa geschrieben sind. Mag sich also jeder sein Urteil selber bilden, und ich wünsche dem Stücke viele Leser. Denn darin wird jeder dem verdienten Übersetzer, der auf dem Gebiete der Germanistik so zu Hause ist wie wenige seiner Amtsgenossen, gerne beipflichten: daß auf der ultima Thule Menschen leben, „die unserm deutschen Fühlen und Empfinden auf das allerengste verwandt sind".

Sieburg, Erich, Volk und Drama. Betrachtungen zum deutschen Theater der Gegenwart. Herne, Oberrealschule i. E. Progr.-No. 522.

„Das Theater, auch das moderne, ist ein hervorragendes Volksbildungsmittel." Dieser Satz, von dem Sieburg ausgeht, enthält eine gewichtige, an sich keineswegs neue, Wahrheit, die es in der Tat verdient, Dichtern, Theaterdirektoren und vor allem dem Publikum selbst immer wieder in Erinnerung gebracht zu werden. Es würde sich lohnen, den Bildungswert, der in den dramatischen Erscheinungen der Neuzeit steckt, genauer festzustellen, als das hier geschehen ist, aber man kann von einem Vortrag — der liegt der Veröffentlichung zugrunde — kaum verlangen, daß er erschöpfende wissenschaftliche Erörterungen gibt. Was wir erhalten, das ist eine kurze, skizzenhafte, aber immerhin gedankenreiche und anregende Beurteilung der modernen deutschen Dramatik, der trotz aller Fehlgriffe und Verirrungen im einzelnen ernstes Bemühen und das Streben nach hohen Zielen nicht abgesprochen wird. Wenn Verfasser auf S. 17 schreibt: „Wenn wir, dem Zwecke der Arbeit gemäß, keine Kritik üben, sondern Werte feststellen", so möchte ich demgegenüber bemerken, daß es gerade die frische Selbständigkeit der Kritik an Dramen und — Kritikern ist, die überall zutage tritt, und die dem Leser gefällt, mag er auch in manchen Dingen anderer Meinung sein, z. B. in der Beurteilung von Hauptmanns Armem Heinrich.

Würtemberg, Ernst, Literaturgeschichtliche Belehrungen im deutschen Unterricht der I. Realklasse. Ein Hilfsheft. Hagenau i. Els., Gymnasium mit Realabteilung. Progr.-No. 718.

Der Stoff verteilt sich auf die drei Klassen III b—II b, der eigentliche Überblick über die Entwicklung der Literatur bleibt jedoch der letzten Klasse vorbehalten. Daß es angebracht ist, den jungen Leuten, die von dieser Klasse aus ins praktische Leben hineintreten, diese Übersicht zu vermitteln, dürfte kaum bestritten werden. Die hier gebotene Auswahl und Verarbeitung des Stoffes bekundet Fleiß und Geschick. Trotz aller Beschränkung müssen aber Privatlektüre und Lesezirkel dazu beitragen, das Ziel zu erreichen. Der letzte Abschnitt: „Die moderne

Dichtung" — ist allzusehr im Telegrammstil gehalten, wie mich deucht. Wildenbruch z. B. hätte es doch wohl verdient, genannt zu werden.

Oehlke, Waldemar, Deutsch in Prima. Ein Lehrversuch, theoretisch und praktisch dargestellt. Danzig, Königl. Gymnasium. Progr.-No. 33.

Die Schrift ist auch im Kommissionsverlage von Gustav Fock in Leipzig erschienen. — Ich habe über diesen eigenartigen Versuch, die Weltliteratur in den Kreis des deutschen Unterrichts hineinzuziehen und diesem Unterricht überhaupt höhere Ziele zu stecken, erst ganz vor kurzem an die Zeitschrift für das Gymnasialwesen berichtet und begnüge mich hier mit diesem Hinweise.

Grundlehrplan für deutschen Unterricht in der Oberrealschule I an der Waitzstraße zu Kiel. Progr.-No. 403.

Ausführlicher Lehrplan für das Deutsche in der Oberrealschule II am Königs-Wege zu Kiel. Progr.-No. 404.

Die erstgenannte Anstalt veröffentlicht Lehrpläne, Lehrstoffverteilung und methodische Bemerkungen für die Klassen VI—III a, die zweite auch noch für II b, außerdem den Lehrplan für die Vorschule. Die Verteilung des grammatischen Lehrstoffs erfolgt bei beiden Anstalten im Anschluß an die Grammatik von Mensing. — Die Bekanntgabe von Lehrplänen, die so sorgsam und eingehend durchgearbeitet sind wie diese, ist entschieden verdienstlich, bietet sie doch dem Fachlehrer die Möglichkeit zu sehen, wie es andere treiben, zu vergleichen. Und wenn auch die Ziele und Wege im ganzen und großen durch die amtlichen preußischen Lehrpläne von 1901 bezeichnet sind, so bleibt doch im einzelnen immer noch Raum genug für den Kampf der Meinungen.

Bertin, Grammatische Studien zu Goethe. Langenberg, Realgymnasium i. E. Progr.-No. 672.

Die interessante Zusammenstellung bezieht sich auf Goethesche Eigentümlichkeiten im Gebrauche einiger Hauptwörter (Bedeutung, Geschlecht, Flexion), einiger Eigenschafts- und Umstandswörter, des Partizipiums und gewisser verbaler und präpositionaler Verbindungen. Verfasser bringt geflissentlich nur solche Beobachtungen, die er selbst gemacht hat, und die von anderen gar nicht oder nur unvollständig berücksichtigt sind.

Kürsten, Otto, Der Vokalismus der südwestthüringischen Mundart, veranschaulicht an dem Dialekte an den Gleichen. I. Die kurzen Vokale. Erfurt, Oberrealschule. Progr.-No. 365.

Verfasser hat schon früher die Lautlehre der nordostthüringischen Mundart von Buttelstedt bei Weimar behandelt und gibt jetzt eine Übersicht über die Entwicklung der mittelhochdeutschen kurzen Vokale (a, e, ä, ĭ, i, o, u, ö, ü) im Bereiche des Südwestthüringischen (Wandersleben, Mühlberg, Röhrensee, Sülzenbrücken, Apfelstedt, Haarhausen, Ingersleben).

Wagner, Die Kanzleisprache Reutlingens von 1300—1600. Stuttgart, Königl. Wilhelms-Realschule. Progr.-No. 833.

Die umfangreiche, streng wissenschaftlich gehaltene Arbeit bildet eine Ergänzung zu der Abhandlung über den gegenwärtigen Lautbestand des Schwäbischen

in der Mundart von Reutlingen, die Wagner in den Programmschriften der Realanstalt Reutlingen 1889 und 1891 veröffentlicht hat. Sie gründet sich ausschließlich auf Gültbriefe und Schenkungsurkunden, von denen anzunehmen ist, daß sie in der großen Mehrheit von geborenen Reutlingern geschrieben worden sind. Drei dieser Urkunden werden im vollen Wortlaute wiedergegeben. Daran knüpfen sich Betrachtungen über besonders charakteristische Eigenschaften der hier behandelten Dialektstufe, auch in bezug auf Rechtschreibung und Zeichensetzung. Sodann wird die lautliche Entwicklung der einzelnen Vokale und Konsonanten — der Hauptteil der mühsamen Arbeit — festgestellt und an einer Fülle von Belegen veranschaulicht.

Leopold, Max, Zur Behandlung des Artikels ver- im Deutschen Wörterbuch (D W B). Breslau, Gymnasium zu St. Elisabet. Progr.-No. 256.

Verfasser hat schon in dem Vorwort seines 1907 erschienenen Werkes über „Die Vorsilbe ver- und ihre Geschichte" (Germanistische Abhandlungen, begr. von K. Weinhold, herausgeg. von F. Vogt, Heft 27) die Ansicht geäußert, daß sich die lexikalische Behandlung der Worte anziehender und folgerichtiger gestalten lasse, als dies stellenweise im D W B geschehen sei, wenn man von der Grundbedeutung ausgehend, stufenweise die nach verschiedenen Richtungen sich ab- und verzweigenden Bedeutungen entwickle. Die ältesten Vorgänger der Vorsilbe versind nun in den gotischen Präfixen *faur-*, *fair-*, *fra* zu sehen, deren Verschmelzung zu der einzigen Form ver- frühzeitig begonnen hat. Verfasser zeigt an einer Reihe von Verben mit der Vorsilbe ver-, die er von dieser etymologischen Grundlage aus erklärt, wie er sich die Bedeutungsentwicklung, die Stoffeinteilung und den Gang der Darstellung bei Behandlung der Präfixkomposition vorstellt.

Meisinger, Othmar, Die Appellativnamen in den hochdeutschen Mundarten. (Nachträge.) Lörrach, Großherzogl. Gymnasium und Realgymnasium. Progr.-No. 845.

Die Nachlese zu einer Arbeit, die 1904 erschienen ist (Lörrach, Progr.). Sie zieht neben den hochdeutschen Mundarten vor allem auch die Gauner-, Kunden- und Soldatensprache mit in den Kreis der Betrachtung, aus niederdeutschem Gebiet nur die Appellativa, die Suolahti in seinem Werke über Vogelnamen (Straßburg 1909) erwähnt. Die früheste Möglichkeit zur Entstehung der Appellativnamen hat das Tierepos gegeben, spätere Quellen sind das Drama des Mittelalters, die satirische Dichtung u. a. Meisinger zählt nicht weniger als 100 Eigennamen auf, die hier oder dort als Appellativa verwandt werden. Als Schlesier vermisse ich die prächtigen Ausdrücke Pappstoffel, Schmutzbartel u. a. — Solche wie Hosenmatz und Lügenpeter sind hier auch gang und gäbe, aber wohl Gemeingut.

Cohn, Hugo, Tiernamen als Schimpfwörter. Berlin, Dreizehnte Städtische Realschule. Progr.-No. 169.

Die Möglichkeit, seinem Mitmenschen in prägnanter Kürze etwas Angenehmes zu sagen, wird noch viel größer, wenn man in der Tierwelt einigermaßen Bescheid weiß. Der geographische Überblick, den Verfasser gibt, beweist, daß die Sitte, Tiernamen als Scheltworte zu verwenden, über die ganze Erde verbreitet ist, und daß der Hund das beliebteste Tierschimpfwort liefert. Aber die ganze Zoologie (Säuge-

tiere, Vögel, Reptilien, Lurche, Fische, allerhand Gliederfüßler, Mollusken, Würmer, Quallen) wird zu diesen menschenfreundlichen Zwecken in Anspruch genommen, wie sich aus einer Fülle von literarischen Belegen ersehen läßt. Das Kapitel: „Welche Tiernamen werden nicht als Schelte verwendet?" kommt demnach zu dem Ergebnis: wenige (etwa Schwan und Turteltaube) oder gar keine, es müßten denn Tiere sein, die der großen Menge unbekannt sind. Manchmal wird ja auch der Tiername in einem Zusammenhange gebraucht, der nicht unmittelbar beleidigend wirken soll. Z. B. er (oder sie) ist so neugierig wie ein Rotkehlchen, oder auch wie eine Nachtigall, was man merkwürdigerweise auch gesagt hat.

Müller, Ernst, Zur Kenntnis der deutschen Familiennamen. Hamburg, Stiftungsschule von 1815. Progr.-No. 1008.

Wir erhalten die Deutungen von etwa 600 Familiennamen. Viele davon sind bekannt und unbestreitbar, andere immer noch zweifelhaft. Im Widerspruch zu anderen Namenforschern, besonders Heintze, geht Verfasser mehrfach auch seine eigenen Wege in der Erklärung. Wenn er betont, daß sich die Namen gegenseitig erläutern, so ist das ja richtig; ich meine aber, daß es in irgendwie zweifelhaften Fällen vor allem darauf ankommt, die ältesten urkundlichen Formen der Namen festzustellen, überhaupt das Althochdeutsche heranzuziehen, wenn auch die Familiennamen bekanntlich — als solche — erst später aufgekommen sind.

Brunk, A., Osnabrücker Rätselbüchlein. Osnabrück, Ratsgymnasium. Progr.-No. 429.

Die umfangreiche, interessante Sammlung verdankt ihren Grundstock und vielfach auch weitere Vermehrung den Schülern des Ratsgymnasiums zu Osnabrück. Die Rätsel stammen aus dem Regierungsbezirk Osnabrück, einige wenige auch aus dem benachbarten Westfalen. Der Versuch, Schüler für solche Mitarbeiterschaft auf dem Gebiete der Volkskunde und Heimatkunde zu gewinnen, verdient Nachfolge.

Lütgert, Johannes, Individualismus und Gesellschaft nach Ibsenschen Dramen. Iserlohn, Realgymnasium und Realschule. 1909. Progr.-No. 498.

Ein Nachzügler von Ostern 1909! Eine sehr lesenswerte, feinsinnige Betrachtung, die das Thema nirgends aus den Augen verliert. Sie erstreckt sich nach kurzer Besprechung des Jugenddramas „Catilina" auf die Dramen des Mannesalters „Brand" (hier verweist Lütgert auf seinen Aufsatz in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 22. Jahrgang, 1. Heft) „Peer Gynt" und die sogenannten Gesellschaftsdramen: Die Stützen der Gesellschaft, Nora, Die Frau vom Meer, Gespenster, Ein Volksfeind, Die Wildente, Rosmersholm, Hedda Gabler, Baumeister Solneß. Der meines Erachtens sehr richtige Standpunkt, den Lütgert zu dem pessimistischen Idealismus Ibsens — wenn ich so sagen darf — einnimmt, wird wohl am besten deutlich aus den Worten: „Man hat nur dann das Recht, Ibsens Übertreibungen als solche zu charakterisieren, wenn man den Wahrheiten seiner schonungslosen Kritik voll ins Gesicht gesehen hat."

Brieg. Paul Geyer.

Erdkunde 1909.

(Nachtrag.)

1. **Bückmann, Ludwig,** Was bedeutet der Name Lüneburg? Johanneum Lüneburg. 1909. Progr.-No. 418. 18 S. 4°.

2. **Hefftner, Paul,** Ursprung und Bedeutung der Ortsnamen im Stadtkreise Breslau. Städtische evangelische Realschule I. 1909. Progr.-No. 308. 26 S. 4°.

3. **Kurtz, Edmund,** Beziehungen zwischen Rur, Maas und Rhein zur Diluvialzeit. Gymnasium Düren. 1909. Progr.-No. 588. 23 S. u. 1 Karte. 4°.

4. **März, Christian,** Das Diluvium der Sächsischen Oberlausitz. Drei-König-Schule Dresden-Neustadt. 1909. Progr.-No. 751. 44 S. 4°.

5. **Friedrich, Paul,** Der geologische Aufbau der Stadt Lübeck und ihrer Umgebung. Katharineum Lübeck. 1909. Progr.-No. 967. 79 S. m. 4 Tafeln. 8°.

6. **Knoop, Otto,** Ein Beitrag zur Heimat- und Volkskunde der Provinz Posen. Gymnasium Rogasen. 1909. Progr.-No. 236. 29 S. 4°.

7. **Dopp, Ernst,** Die geographischen Studien des Ephoros. Gymnasium und Realgymnasium Rostock. 1909. Progr.-No. 884. 26 S. 4°.

8. **Lübbert, Jürgen,** Der erdkundliche Unterricht in der Sexta. Luthergymnasium Eisleben. 1909. Progr.-No. 322. 29 S. 4°.

9. **Fritzsche, Richard,** Südwestdeutschland. Oberrealschule der Franckeschen Stiftungen Halle. 1909. Progr.-No. 362. 15 S. u. 2 Zeichnungen. 4°.

10. **Heymann, H.,** Skandinavien im geographischen Unterricht der Quarta. Großherzogl. Realschule Oppenheim. 1909. Progr.-No. 877. 17 S. 4°.

11. **Bahr, Paul,** Eine Reise an den Vierwaldstätter See. Gymnasium Zehlendorf. 1909. Progr.-No. 107. 21 S. 4°.

1910.

12. **Hucke, Kurt,** Geologische Ausflüge in die Mark Brandenburg. VIII. Städtische Realschule Berlin. 1910. Progr.-No. 164. 21 S. 4°.

13. **Gerhard, Michael,** Die Mosel, dargestellt in ihrem Lauf, ihrer Entstehung und ihrer Bedeutung für den Menschen. Gymnasium Prüm. 1910. Progr.-No. 632. 52 S. 8°.

14. **Kurtz, Edmund,** Das Mündungsgebiet des Rheins und der Maas zur Diluvialzeit. Gymnasium Düren. 1910. Progr.-No. 597. 30 S. u. 1 Karte. 8°.

15. **Urbahn, Paul,** Erdkundliche Ausflüge in die Umgebung von Nowawes. Realprogymnasium i. E. Nowawes. 1910. Progr.-No. 136. 27 S. u. 16 Photographien. 8°.

16. **Dalchow, Otto,** Die Warthe und die Warthestädte.

Ein Beitrag zur Landeskunde der Provinz Posen. Königl. Gymnasium zu Fraustadt. 1910. Progr.-No. 229. 20 S. 4°.

17. **Haugwitz, Karl,** Das masurische Volkstum bei Richard und Fritz Skowronnek. Königl. Gymnasium zu Lötzen. Progr.-No. 11. 9 S. 4°.

18. **Szamatolski, Ludwig,** Albanien im Lichte neuerer Forschung. VI. Städtische Realschule zu Berlin. Progr.-No. 162. 30 S. 4°.

19. **Braun, Fritz,** Tiergeographische Fragen, das proponitische Gebiet betreffend. Königl. Gymnasium zu Graudenz. Progr.-No. 38. 24 S. 8°.

Die wissenschaftlichen Beilagen zu den Jahresberichten der höheren Lehranstalten machen, soweit es die Erdkunde anbetrifft, von Jahr zu Jahr einen bedeutenden Fortschritt, indem sie immer mehr die Bedürfnisse der Schule berücksichtigen. Die Zahl derjenigen Abhandlungen, die sich irgend einen fernliegenden Vorwurf nehmen, wird geringer, und andererseits steigt die Zahl der auf Heimatkunde und Methodik bezüglichen Forschungen.

Eine vielerörterte Frage behandelt Bückmann in einer nach der sprachlichen und geschichtlichen Seite gleichmäßig gründlichen Forschung (1), die Erklärung des Namens Lüneburg. Er leitet ihn von Hliuni ab, einer Erweiterung des altsächsischen Wortes Hleo, und erklärt ihn mit Schirmburg. Sehr anziehend sind die Ausführungen des Verfassers über die wendischen und langobardischen Namen, die in der Gegend seines Heimatortes vorkommen. Er weist den Stamm des Namens Hlioni in langobardischen Personennamen nach und findet auch sonst auf Schritt und Tritt Anklänge an langobardische Namen innerhalb der Grenzen des Bardengaues.

Ebenfalls eine reiche Fundgrube ist die ungemein fleißige Arbeit von Hefftner (2). Er beschränkt sich nicht auf die Namen des Kreises Breslau, sondern verfolgt die Geschichte der Siedlungen durch die Urkunden hindurch bis auf die ältesten Zeiten. Die Bedeutung des Namens Breslau ist: Ort des Wrocislaw, d. h. des Siegreichen oder dessen, der durch kriegerische Erfolge Ansehen und Ruhm gefunden hat. Die Erklärung des Namens aus dem Keltischen weist er auf Grund dessen, daß das Auftreten keltischer Stämme in Schlesien nicht nachgewiesen ist, daß weder Berge noch Flüsse, geschweige denn bewohnte Orte einen keltischen Namen führen und selbst keltische Münzen bisher in Schlesien nicht gefunden wurden, mit Recht zurück.

In Fortführung seiner früheren Untersuchungen über den Flußlauf der Rur schildert Kurtz (3 u. 14) seine geologischen Beobachtungen. Die Talbildungen von Rhein und Maas gehen danach bis ins Pliocän zurück, also bis in den letzten Abschnitt der Braunkohlenformation. Damals war das Vorland des westrheinischen Schiefergebirges mit zusammenhängenden Seebecken bedeckt, die sich langsam nach Norden zurückzogen; in diese warf der pliocäne Rhein seine Gerölle, wie sie als Kieseloolithterrasse zu beiden Seiten des Stromes erhalten sind. In späterer Zeit verlegten sich die Flußbecken und haben zeitweise das jetzige Rurtal und selbst das Indetal westwärts überschritten. Die Maasschotter tauchen überall unter den Rheinschotter unter, wo beide zusammentreffen; ihre östlichsten vom Rheinkies überdeckten Spuren ziehen am Ostrande des Rurtales entlang. Noch

im Diluvium sind am Rande der niederrheinischen Bucht Senkungen von im ganzen über 100 Meter erfolgt. Die Forschungen sind sehr danach angetan, die Beziehungen der Flußläufe in der Diluvialzeit aufzuklären.

Auch März (4) geht bei seinen Diluvialforschungen planmäßig vor und hat bereits die dritte Abhandlung dieser Art veröffentlicht. Für die Lausitz kommt nur das südlichste Urstromtal in Betracht. Die glazialen Vorgänge und die Talbildungen werden einer genauen Untersuchung unterzogen mit der ausgesprochenen Absicht, die Kenntnis der Heimat einem größeren Kreise zugänglich zu machen und dadurch die Liebe zur Heimat zu mehren.

Ebenfalls von hervorragender Gründlichkeit zeugt die geologische Arbeit von Friedrich (5), die dem XVII. deutschen Geographentage als eine würdige Festgabe überreicht wurde. Sie schildert die ganze Geologie der verwickelten Verhältnisse des Travegebietes in vortertiärer und tertiärer Zeit, besonders aber die Veränderungen zur Diluvialzeit und die damals vorgearbeiteten Landschaftsformen. Das Auftreten des Menschen und die wirtschaftliche Verwertung des Bodens bilden den anziehenden Schluß der ausführlichen Abhandlung.

Der Beitrag zur Volkskunde der Provinz Posen, den Knoop (6) in seinen Posener Märchen liefert, ist besonders wertvoll durch die Literaturnachweise, namentlich die der polnischen Quellen, und durch den Vergleich mit ähnlichen Märchen derselben und anderer Gegenden.

Dopp (7) veröffentlicht den dritten Teil seiner in diesen Blättern bereits erwähnten geographischen Studien des Ephoros und findet auch hier wieder eine Reihe anziehender Einzelheiten, die ihm Veranlassung geben, Vergleiche mit Strabo, Herodot, Eratosthenes und anderen alten Geographen zu ziehen.

Einen planvoll angelegten Gang des heimatkundlichen Unterrichtes schenkt uns der bekannte Methodiker Lübbert (8). Die Heimat ist ihm die Lehrerin. Wandern und Beobachten und die Schüler in das Beobachten und Messen einführen, ist ihm der Kernpunkt aller pädagogischen Weisheit; es gelingt ihm vortrefflich, für seine Gegend einen prächtigen Leitfaden für die Lehrer und die Schüler herzustellen.

Erwandert und erarbeitet hat auch Fritzsche (9) seine Skizze von Südwestdeutschland, die in Wirklichkeit keine Skizze, sondern eine vollständige Landeskunde für den Schulgebrauch ist. In klaren Linien zeichnet er ein Bild der verschiedenen Typen südwestdeutscher Landschaften und Siedelungen.

Heymann (10) liefert eine Vorbereitung für den Lehrer zum Unterricht in Quarta. Die teilweise in der Art eines Lernbuches angelegte Schrift gibt eine große Zahl von Fragen, die wohl geeignet sind, die Auffassung von Skandinavien bezüglich der Natur und des Menschenlebens zu vertiefen.

Der richtige Schulmann ist Bahr (11). Auch auf der Ferienreise durch die Schweiz weilt er mit seinen Gedanken fortwährend bei der Schule und bei seinen Schülern; bei allen neuen Eindrücken überlegt er, wie er sie für die Schule verwerten kann, und nach seiner Rückkehr schreibt er die Ferienbeobachtungen eigens für seine Schüler auf und zeigt uns dadurch ein erfreuliches Muster für das innere Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer, wie es in neuerer Zeit an unseren höheren Schulen glücklicherweise immer häufiger wird.

Mit geologischer Ausrüstung zieht Hucke (12) hinaus, führt uns durch die Mark und zeigt uns als tüchtiger Geologe denAufbau des Bodens, leitet zum Sammeln der Versteinerungen an und bietet in seiner erschöpfenden Abhandlung einen ausgezeichnet wertvollen Teil der brandenburgischen Heimatkunde.

Das schöne Moselland wird ebenfalls zum Gegenstande einer heimatkundlichen Forschung gemacht. Gerhard (13) liefert eine wertvolle Zusammenfassung der für die Landeskunde wichtigen Einzelheiten, der Wechselwirkung zwischen Strom und Volk, und zeigt sich dabei nicht nur als ein gründlicher Kenner der rein geographischen Verhältnisse, sondern auch als ein begeisterter Verehrer der romantischen Schönheit des Tales, das von Ausonius bis auf den Dichter des Moselliedes schon so oft schwärmerisch gepriesen worden ist.

Urbahn (15) wandert viel mit seinen Schülern, erzieht sie dadurch zu Freunden der Natur, erwärmt sie aber besonders für ihre Heimat und für unser ganzes schönes Vaterland. Im Verein mit Barkow, der eine Reihe von landschaftlich schönen Bildern aufgenommen hat, schuf er ein hübsches heimatkundliches Werkchen auf wissenschaftlicher Grundlage.

Der Kampf um den Warthehandel und die Wartheschiffahrt ist heute lebhafter entbrannt. Da kommt der landeskundliche Beitrag von Dalchow (16) sehr gelegen, um uns über die schwierigen Verhältnisse im Urstromgebiete aufzuklären und uns die Warthestädte bekannt zu machen, die bisher nur Brückenorte waren, aber vielleicht noch eine Zukunft als Warthehafenplätze haben werden.

Ebenfalls in den Osten unseres Vaterlandes führt uns Haugwitz (17). Seine kleine Abhandlung läßt die beiden bekannten Erzähler als gute Beobachter, Kenner und Schilderer der masurischen Heimat vor unserem Auge erstehen.

Zwei wissenschaftliche Beilagen gelten Südosteuropa. Szamatolski (18) hat eine Landeskunde von Albanien geschrieben, des bisher sehr stiefmütterlich behandelten Landes. Auf Grund älterer und neuerer, teilweise nicht leicht zugänglicher Literatur zeichnet er ein genaues Bild der wegen der unruhigen Verhältnisse nicht gern besuchten türkischen Provinz. Und schließlich setzt Braun (19) seine Forschungen über die Ornis des propontischen Gebietes fort, indem er besonders die Vogelwanderungen erkundet.

Essen-Ruhr. Viktor Steinecke.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Aus der Geschichte der Pädagogik.

Ziegler, Theobald, Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen. 3. durchgesehene und ergänzte Auflage. München 1909. C. H. Becks Verlag. X u. 416 S. 8°. 7 M.

Das Buch ist in der Hauptsache so geblieben, wie es von Anfang an war. Die Notwendigkeit einer 3. Auflage beweist, daß es sich auch in der ursprünglichen Gestalt bewährt hat. Ich kann daher als Gesamturteil nur das wiederholen, was ich schon 1906 über die 2. Auflage gesagt habe: eine wertvolle wissenschaftliche Arbeit, lebendig geschrieben, mit entschiedenem subjektivem Urteil nicht zurückhaltend. Die neue Ausgabe hat manche Verbesserungen im kleinen erfahren; sie sind besonders der Geschichte der Volksschule, derjenigen der Mädchenerziehung und des österreichischen Schulwesens zugute gekommen. Freilich sind alte Wünsche, betreffs Ickelsamers und Diesterwegs z. B., immer noch unerfüllt geblieben. Auch Quintilians Institutio oratoria muß sich noch mit einer mehrfachen bloßen Erwähnung begnügen. Kleinere Einzelkorrekturen, die ich im folgenden erwähne, dürften dem Verfasser im Interesse seines Buches wohl erwünscht sein. Der staatliche Schulzwang wurde nicht zuerst 1619 in Sachsen-Weimar eingeführt, wie S. 159 behauptet wird, sondern schon 1607 in Anhalt-Bernburg. (Vgl. Wäschke, Akten zur Geschichte des Schulwesens in Anhalt. Mitt. d. Gesellschaft f. deutsche Erziehungs- u. Schulgeschichte, Jahrg. XVIII, S. 296.) Sehr empfehlenswert wäre hier eine Beachtung des wertvollen Aufsatzes von Wilhelm Kahl, Die pädagogischen Ansichten in den Schriften deutscher Rechtsphilosophen und Nationalökonomen aus dem Anfang des 17. Jahrhunderts (Mitt. XVI, S. 199 ff.), der am besten zeigt, wie die Idee eines vom Staate geleiteten und beaufsichtigten öffentlichen Erziehungswesens in Deutschland allmählich Boden gewann. — S. 290 heißt es, daß Wilhelm von Humboldt „kaum ein Jahr" die Leitung der Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht innegehabt hätte. In Wirklichkeit verwaltete er diesen Posten länger, vom 20. Februar 1809 bis zum Juni 1810. — Nach den eingehenden Untersuchungen Prüfers über die pädagogischen Bestrebungen Fröbels in den Jahren

1836—1842 (Mitt. 1909, S. 168 f.) kann das Jahr 1838 als Gründungsjahr des ersten Kindergartens in Blankenburg nicht mehr festgehalten werden. Man darf frühestens erst das Jahr 1839 dafür einsetzen. — S. 327 unterscheidet Ziegler mit Recht Herbarts Formalstufen von dem, was Ziller und seine Schüler daraus gemacht haben. Aber er drückt sich doch zu unklar aus, wenn er behauptet, Herbart habe damit nur den Gang des Unterrichts im ganzen beschreiben wollen. Wie A. Gleichmann (Über Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts) einwandfrei nachgewiesen hat, stellen Herbarts Stufen die formalen Grundbegriffe aller geistigen Regungen dar, die sowohl bei der Aneignung der kleinsten und einfachsten Vorstellungsreihe als auch bei der Gestaltung der reichsten und verwickeltsten Gedankenmassen vom menschlichen Geiste durchlaufen werden. In ihrer Stufenfolge hat er das eine große Gesetz erkannt, welches die Gestaltung des geistigen Lebens in seiner Gesamtheit beherrscht. Diese Stufen kommen daher naturgemäß in jeder kleinsten Unterrichtsgruppe ebenso wie im großen ganzen der vieljährigen Lehrarbeit in der mannigfaltigsten Weise in Anwendung. — Eine Kleinigkeit, die aber Studierende dieser Geschichte der Pädagogik leicht verwirren kann, ist die verschiedenartige Benennung des Niethammerschen Normativs von 1808, das der Verfasser auf S. 349 als „Regulativ von 1808" bezeichnet.

Schnell, St., Das Unterrichtswesen der Großherzogtümer Mecklenburg-Schwerin und Strelitz. 2. Band. Urkunden und Akten zur Geschichte des mecklenburgischen Unterrichtswesens. Das 17. und 18. Jahrhundert. XVI u. 459 S. 12 M. — 3. Band. Überblick über die geschichtliche Entwicklung des Unterrichtswesens. XIV u. 557 S. 14 M. Bd. 44 u. 45 der M. G. P. Berlin 1909. Weidmannsche Buchhandlung.

Durch die Herausgabe dieser beiden Bände ist die von der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte veröffentlichte Sammlung der Monumenta Germaniae Pädagogica auf die stattliche Zahl von 45 Bänden angewachsen. Der erste Band dieser umfassenden Geschichte des mecklenburgischen Schulwesens ist bereits 1907 als 38. Band der M. G. P. erschienen. Er enthält die Urkunden und Akten aus der Zeit des Mittelalters und der Reformation, auch die bereits anderswo zum Abdruck gebrachten, aber schwerer zugänglichen in vollständiger Wiedergabe. Der zweite Band bringt dagegen nur eine Auswahl des wichtigsten Urkundenmaterials aus dem 17. u. 18. Jahrhundert. Von gleichartigen Aktenstücken wurde immer nur ein typisches zum Abdruck ausgewählt; Urkunden, die sich in den neueren, wohlbekannten Gesetzessammlungen befinden, sind nicht aufgenommen worden. Die Fülle des Materials und die Beschränkung des zur Verfügung gestellten Raumes zwangen zu dieser vom ersten Bande abweichenden Publikationsweise. Außerdem suchte der Herausgeber den so gewonnenen Raum für jene Urkunden zu verwerten, die als Quellenmaterial für die Geschichte der Methode und des Unterrichts dem pädagogischen Forscher willkommen sein dürften.

Der 3. Band enthält eine, soweit möglich, zusammenhängende Darstellung der Entwicklung des mecklenburgischen Unterrichtswesens. Der Verfasser sucht diese Entwicklung im Zusammenhang mit der allgemeinen Kulturentfaltung und

der fortschreitenden politischen Entwicklung darzutun. So erfahren wir denn auch manches aus der inneren und äußeren Geschichte des Landes, das zum besseren Verständnis der Schulverhältnisse herangezogen werden mußte. Und da das mecklenburgische Unterrichtswesen in der Regel dem Gang der Schulentwicklung in den andern deutschen Landesteilen gefolgt ist, so ergibt sich auch die Notwendigkeit eines häufigeren Eingehens auf die Entwicklung des deutschen Schulwesens überhaupt. Die gelegentlichen wertvollen Besonderheiten der mecklenburgischen Schulverhältnisse treten auf diesem Hintergrunde um so heller ins Licht. Die Darstellung besonders des mittelalterlichen Unterrichtswesens mußte vielfach lückenhaft bleiben, da die entsprechenden Urkunden verloren gegangen sind. Auch sonst sähe man gerne manches erwähnt, was einen tieferen Einblick in die innere und äußere Entwicklung des Schulwesens früherer Zeiten gestattete, z. B. eine Zusammenstellung der Schulbuchliteratur, eine Geschichte der Unterrichtsfächer und ihrer methodischen Ausgestaltung. Der Verfasser kennt diese Bücher selbst am besten und weist auch in der Vorrede darauf hin. Aber ein näheres Eingehen auf diese Probleme würde den Umfang des Buches über Gebühr erweitert haben. Jedenfalls hat Schnell in den beiden ersten Bänden reichliches Material zusammengetragen, das eine geeignete Grundlage zu weiteren Forschungen auf diesem Gebiete bilden dürfte.

Das gesamte Werk, die Frucht jahrelangen Fleißes, stellt eine wertvolle Bereicherung unserer historisch-pädagogischen Literatur dar. Kleine Unebenheiten in der Darstellung des 3. Bandes können dieses Urteil nicht beeinträchtigen. So stören mehrfach Wiederholungen derselben Mitteilung. Ich verweise z. B. auf die zweimalige Darstellung der schulgeschichtlichen Bedeutung der Synode zu Aachen 817 und des Reichstags zu Attigny 822 auf S. 31 u. S. 50, ferner auf die ebenso störende Wiederholung der Mitteilung vom Tode Pribislavs S. 13 u. S. 52. — Falsch ist es, wenn Schnell behauptet, Chrodegang von Metz habe die Domstifte zu Erziehunganstalten für den geistlichen Nachwuchs gemacht (S. 30). Er vergleiche darüber Wilhelm Kahls Aufsatz im XI. Bande der Mitteilungen der Gesellschaft f. deutsche Erziehung- und Schulgeschichte. — S. 91, Z. 22. v. u. lies Guardian statt Gardian.

Raßfeld, K., Luther. Eine Auswahl aus seinen pädagogischen Schriften. 10. Bändchen von Velhagen und Klasings Sammlungen pädagogischer Schriftsteller, Bielefeld 1909, VI u. 156 S. 8°. 1 M.

Das Büchlein stellt eine sehr ansprechende Auswahl pädagogischer Schriften und Gedanken Luthers dar. Sie ist nicht zeitlich geordnet, sondern, wenn man so sagen darf, nach dem Grade ihrer pädagogischen Wichtigkeit. Die Schrift „An die Ratsherrn" leitet daher die Sammlung ein. Es folgen der „Sermon von dem ehelichen Stande", die „Predigt, daß man die Kinder zur Schule halten soll", die Vorrede zum Kleinen Katechismus, der Abschnitt 25 aus der Schrift „An den christlichen Adel", die Vorrede zu Capellas „Historie vom Herzog zu Mailand", eine passende Stelle aus dem „Sendbrief vom Dolmetschen", „Gedanken von der Musica", pädagogisch wertvolle Briefe und Aussprüche aus den Tischreden. Erklärende Anmerkungen schließen das empfehlenswerte Bändchen ab.

Wiesbaden. Hermann Weimer.

Zur Pädagogik und Geschichte der Pädagogik.

1. **John Lockes** Gedanken über Erziehung. Eingeleitet, übersetzt und erläutert von E. v. Sallwürk; 22. Band der Bibliothek pädagogischer Klassiker. Langensalza 1910. Hermann Beyer u. Söhne. 3. Auflage. 307 S. 8°. brosch. 2,50 M., geb. 3,50 M.

Die 3. Auflage unterscheidet sich von der vorhergehenden dadurch, daß die seit 1897 über Locke herausgekommene Literatur Berücksichtigung gefunden und die biographische Einleitung eine Erweiterung erfahren hat. Die bewährten Grundsätze, die Sallwürk bei seiner Rousseau-Ausgabe beobachtet hat und die unbedingte Anerkennung verdienen, hat er auch hier durchgeführt: er betritt nicht den irrigen Weg, Lockes Theorien von dem pädagogischen Standpunkt der Gegenwart kritisch zu beleuchten, sondern sein ganzes Bemühen ist darauf gerichtet, der Stellung und Bedeutung des Verfassers der „Gedanken" innerhalb seiner Zeit gerecht zu werden. Davon zeugen nicht nur die streng sachlich gehaltenen Anmerkungen, sondern das beweist auch die ausführliche, das Wesen und Werden Lockes schildernde Biographie, die sich auf rein historischer Grundlage aufbaut unter Vermeidung jedes subjektiven Vorurteils und unter Heranziehung eines umfangreichen wissenschaftlichen Apparats.

2. **Jean Paul Friedr. Richters** Levana nebst pädagogischen Stücken aus seinen übrigen Werken und dem Leben des vergnügten Schulmeisterleins Maria Wuz in Auental. Mit Richters Biographie herausgegeben von Karl Lange; 24. Band der Bibliothek pädagogischer Klassiker. Langensalza 1910. Hermann Beyer & Söhne. 3. Aufl. C u. 351 S. 8°. brosch. 3,50 M., geb. 4,50 M.

Das Zugeständnis wissenschaftlicher, sich geschichtlicher Objektivität befleißigender Arbeit geziemt auch dem Herausgeber der Levana. Die vorliegende Ausgabe von Jean Pauls „Erziehlehre" hat dadurch Anspruch auf besondere Beachtung, daß sie die einzige ist, die neben dem Abdruck der Levana eine vollständige Sammlung aller wichtigeren, in den Werken des Dichter-Pädagogen überhaupt vorkommenden pädagogischen Äußerungen enthält — auch noch ungedruckte Briefe sind herangezogen worden — und so ein umfassendes Bild von seinen erzieherischen Anschauungen gibt. Diese Gedanken sind in den Zusammenhang der Levana so eingefügt, daß sie dort vertretene Ansichten erweitern und ergänzen, nicht aber etwa einen Teil des Buches für sich bilden. Mitaufgenommen ist auch „das Leben des vergnügten Schulmeisterleins Maria Wuz in Auental", als ein „Kleinod der Poesie des Stillebens, als eine Geschichte voll lieblicher Jugenderinnerungen des Dichters, als ein Bild des Lehrerlebens (eines freilich etwas karikierten) aus vergangener Zeit".

In der vorangestellten Einleitung hat der Herausgeber mit liebevoller Sorgfalt nicht nur den äußeren Lebenslauf Jean Pauls gezeichnet, sondern er läßt uns auch einen klaren Einblick gewinnen in den geistigen Entwicklungsgang und die pädagogische Gedankenwelt des Verfassers der Levana.

3. **Pädagogische Quellenschriften.** Herausgegeben von Dr. H. Walsemann, Direktor der höheren Mädchenschule und des Lyzeums in Schleswig.

Teil 1 und 2. Hannover-List 1909 und 1910. Carl Meyer (Gustav Prior). brosch. 2,40 M., geb. 3 M.

Die beiden Bände bringen Stücke aus Comenius, Fénelon, Salzmann, Fröbe (Teil 1), sowie aus Francke, Locke, Rousseau, von Rochow (Teil 2) und sind der Absicht entsprungen, durch eine charakteristische Auswahl in anschaulicher Weise in die Gedankenwelt solcher Pädagogen einzuführen, deren Behandlung auf den höheren Lehrerinnenseminaren in erster Linie in Frage kommt. Der besondere Vorzug der Sammlungen liegt darin, daß der Herausgeber bemüht war, unter Zugrundelegung sorgfältig revidierter Urtexte das inhaltlich Wichtigste in möglichster Kürze und Übersichtlichkeit zu bringen. Während im 1. Teil der Abschnitt aus Fénelon (*De l'Education des Filles*) in der fremden Sprache zum Abdruck gekommen ist aus der gewiß nicht unberechtigten Erwägung heraus, daß eine Übersetzung niemals dem Original in seiner ganzen Eigenart gerecht zu werden vermag, ist im 2. Teile (bei Rousseau und Locke) von diesem Verfahren Abstand genommen worden, vermutlich deshalb, weil der erste Versuch sich dem Zweck der Sammlung nicht als förderlich erwiesen hat.

4. **Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte.** XIX. Jahrgang. 1—4. Heft. Weidmannsche Buchhandlung. 348 S. 8°. Preis für Nichtmitglieder 8 M.

Das erste Heft der „Mitteilungen" führt sich ein mit einer Abhandlung über Johannes de Garlandia von Edwin Habel (S. 1—34). An die kurze Schilderung des Lebensganges dieses etwa vom Ende des 12. bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts lebenden, zu seiner Zeit angesehenen Schulmannes schließt sich eine Aufzählung seiner Schriften, die so gruppiert sind, daß zuerst seine poetischen Werke, dann seine Schul- und Lehrbücher zur Erörterung kommen, die teils in Prosa, teils in Versen abgefaßt sind und alle unter Beifügung von Proben nach ihrer Überlieferung, nach Inhalt und Anlage geprüft werden. Von den poetischen Erzeugnissen Garlandias, die wenig Hervorragendes bieten und von denen einige Proben mitgeteilt werden, erfährt nur sein berühmtestes, *Carmen de triumphis ecclesiae*, eine eingehendere Besprechung des Inhalts und seiner Verarbeitung. Dieser 1. Teil der Abhandlung erfährt seine Fortsetzung im 2. Heft (S. 118—130). Habel nimmt hier zunächst kritisch Stellung zu den übrigen Werken, die unter Garlandias Namen gehen, ohne zu einem bestimmten Resultat zu gelangen. Sicher ist nur, daß Garlandia der Verfasser jener Schrift ist, die in dem *Dictionary of National Biography* geführt wird unter dem Titel: *Super Ovidii Metamorphosin.* Im letzten Abschnitt seines Aufsatzes beschäftigt sich Habel mit der Benutzung und Bedeutung der Lehrbücher Garlandias, die im mittelalterlichen Unterricht eine nicht unbedeutende Rolle gespielt haben und für den Grammatiker, Historiker und Theologen eine gleich wertvolle Quelle des Studiums bilden.

Ziel, Organisation und Stoff des Unterrichts im Jesuitengymnasium zu Köln in den ersten Jahren nach seiner Eröffnung bespricht Friedrich Meyer (S. 35—68). Diese unter dem Namen Dreikronenburse bekannte Schule wurde im Jahre 1557 von den Jesuiten übernommen, nachdem der Humanist Leichius, der von 1551—1556 an der Spitze der Anstalt gestanden hatte, wegen seiner protestantischen Neigungen seines Amtes entsetzt worden war. Der leitende Gedanke bei der Neu-

organisation der Schule war der, den Lehrplan äußerlich dem humanistischen Vorbilde möglichst anzugleichen, ohne jedoch durch das Bekenntnis der humanistischen Weltanschauung die Interessen der Kirche zu gefährden. Die Beschäftigung mit den *litterae humaniores* bedeutete für den jesuitischen Unterricht nur ein taktisches Entgegenkommen gegen die allgemeine Zeitströmung, um desto sicherer der Kirche ihren Einfluß zu erhalten, der durch ein prinzipiell ablehnendes Verhalten gegenüber den neuen Bildungsbestrebungen geschädigt worden wäre. Daher überwog bei den Jesuiten der formalistische Betrieb der humanistischen Studien, die wie früher so auch jetzt die „Magd der Theologie" waren.

Von warmer Begeisterung für Gottsched wird eine Studie getragen, die Eugen Reichel zum Verfasser hat und des Dichters Stellung in der Geschichte des deutschen Unterrichts- und Erziehungswesens beleuchtet. Als ein ganz moderner Pädagoge erscheint Gottsched, wenn er dem Haus und zwar in erster Linie der Mutter die wichtigste Stellung in der Erziehung des Kindes zuweist und von ihr fordert, daß sie mit den Gaben des Geistes und des Herzens ausgerüstet sein müsse, die ihr hohes Erzieheramt erheischt. Wenn Reichel den Beweis zu erbringen versucht, daß Gottsched als der Vater der neuhumanistischen Schulbewegung zu gelten habe, so setzt er sich damit in Widerspruch zu den bisherigen Ergebnissen der geschichts-pädagogischen Forschung. Nicht in der Verschmelzung antiker und germanischer Welt- und Lebensanschauung sah Gottsched das Ziel der Schul- und Hochschulbildung seiner Zeit, sondern in der Entwicklung der deutschen Sprache, für die er das geeignetste Vorbild in den Sprachen der Antike gefunden zu haben glaubte. Sein Bildungsprinzip war also rein formal wie das der alten Humanisten, nur daß er das Deutsche in den Mittelpunkt rückte und damit allerdings den Grund zu einer nationalen Volkserziehung legen half. Als Hochschulpädagoge machte Gottsched, wie Reichel hervorhebt, energisch Front gegen die Enge und Einseitigkeit des theologischen Studiums auf den Universitäten und trat warm für eine philosophisch fundierte Charakterbildung ein. Den Wert der Lehrerpersönlichkeit hatte Gottsched schon damals richtig erkannt, und er suchte seine Überzeugung in die Praxis umzusetzen durch Einrichtung von Privatkollegia, die er vorzugsweise in seiner Wohnung abhielt.

Auf die pädagogischen Bestrebungen Fröbels in den Jahren 1836—1842 fällt ein ganz neues Licht durch eine außerordentlich gründliche, auf reiches, zum Teil noch ungedrucktes Quellenmaterial gestützte Arbeit von Joh. Prüfer (S. 133—188). Um nur eines hervorzuheben, so widerlegt Prüfer die irrige Ansicht, als ob es sich bei der ersten Gründung Fröbels im Jahre 1837 um eine Kleinkinderschule gehandelt habe. Seine „Autodidaktische Anstalt", der er nach wenigen Monaten schon die Bezeichnung „Anstalt zur Pflege des Beschäftigungstriebes der Kindheit und Jugend" gab, war nichts als ein geschäftliches Unternehmen zu dem Zwecke, solche Spielmittel zu beschaffen, die geeignet waren, das Familienleben und damit die Menschheit als Ganzes auf eine höhere Stufe zu stellen. Die Kleinkindergarten-Idee war Fröbel damals noch völlig fremd. Sie gewann erst zwischen 1839—1843 feste Gestalt. In einem Nachtrag im 4. Heft (S. 331—336) erörtert Prüfer auf Grund von neuem, urkundlichem Material eingehend die industrielle Tätigkeit Fröbels in Blankenburg.

Die Bedeutung von Caspar Scioppius als Vermittler zwischen der Pädagogik der alten Schule des 16. Jahrhunderts und den Reformbestrebungen zu Beginn des 17. Jahrhunderts wird gewürdigt von J. Kvačala (S. 193—213).

Eine Erweiterung früherer Veröffentlichungen in der Altpreußischen Monatsschrift (28, Heft 1 u. 2) und in dem Jahresbericht des Gymnasiums zu Rössel im Jahre 1899 bilden die zwei Jesuitendramen aus Braunsberg und Rössel, deren Inhalt Georg Lühr nebst einer orientierenden Besprechung teils wörtlich, teils referierend wiedergibt. Von einem dritten Drama aus Rössel, einem Lustspiel aus dem Jahre 1765, das nur bruchstücksweise in einer Abschrift vorgefunden ist und von dem eine Probe mitgeteilt wird, gelingt es Lühr, den Namen „Hermenegild" festzustellen, der bisher unbekannt war.

Eugen Stech veröffentlicht (S. 225—233) zwei von dem Merseburger Rektor Thieme und dem Braunschweiger Lehrer Szelleczky an Joachim Heinrich Campe gerichtete Briefe, die eine eindringliche Sprache von dem Schul- und Lehrerelend in Merseburg und Braunschweig am Ende des 18. Jahrhunderts reden.

Bereits im 17. und 18. Jahrgang der „Mitteilungen" hat Max Schneider eine Zusammenstellung von Themata der Reden gegeben, die von den Schülern des Gymnasiums Illustre zu Gotha in den Jahren 1728—1765 gehalten worden sind. Ihre Aufzählung erfährt nun (S. 234—248) die abschließende Ergänzung. Was diese letzte Reihe der Themata besonders beachtenswert erscheinen läßt, ist der Umstand, daß sie uns erkennen lassen, wie allmählich immer mehr die Geschichte, und zwar die zeitgenössische aller Kulturländer, den Stoff zu den Disputationen abgibt. Auch das naturwissenschaftliche Gebiet bleibt nicht unberücksichtigt. Hervorgehoben zu werden verdient ferner, daß jetzt nicht mehr nur das Lateinische die sprachliche Form lieferte, sondern auch, wenn auch nur in geringem Umfange, das Deutsche und Französische und einmal sogar das Englische.

Georg Müller widmet eine kurze orientierende Besprechung dem wissenschaftlichen Ertrag der 500 jährigen Jubelfeier der Universität Leipzig, wie er in der Jubiläumsausstellung und im Festzug zum Ausdruck gekommen und wie er in einer stattlichen Reihe von Veröffentlichungen niedergelegt ist, unter denen die fünfbändige, von Rektor und Senat herausgegebene „Festschrift zur Feier des 500 jährigen Bestehens der Universität Leipzig" die erste Stelle einnimmt (S. 249—255).

Die einzige Biographie, die es bisher von Petrus Vincentius, dem im 16. Jahrhundert lebenden Schöpfer des Görlitzer Gymnasiums und ersten Breslauer Schuleninspektor, gab, stammt von R. Tagmann aus dem Jahre 1857. Da sich in ihr aber das vorhandene Quellenmaterial nur unselbständig verwertet oder gar nicht berücksichtigt findet, so erschien eine Neubearbeitung des Vita des Vincentius wünschenswert, die Gustav Bauch S. 269—336 bringt.

Dem Andenken des am 1. September 1909 verstorbenen Professors Heinrich Fechner, des Mitbegründers und langjährigen Vorstandsmitgliedes der Gesellschaft für deutsche Erziehung- und Schulgeschichte, widmet Max Hermann warme Worte der Verehrung und schildert in lebendigen Zügen das Leben und Wirken dieses den Stempel einer echten Persönlichkeit tragenden Pädagogen (S. 337—342).

Einen zweiten herben Verlust hat die „Gesellschaft" im Jahre 1909 erlitten durch den Tod des braunschweigischen Oberschulrats Prof. D. Dr. Friedrich Kolde-

wey, der bekanntlich mit seinen Braunschweigischen Schulordnungen das große Werk der Monumenta Germaniae Paedagogica eingeleitet hat und dessen Lebensbild als ein Ausdruck dankbarer Erinnerung von einem mit Z. unterzeichneten Verfasser entworfen wird (S. 346—348).

Von den kleinen „Mitteilungen" am Schluß der einzelnen Hefte verdient besondere Hervorhebung ein Aufsatz von Julius Ziehen, der aus der literarischen Beilage der „Blätter für höheres Schulwesen" (26. Jahrgang, No. 1) übernommen ist und der auf eine Lücke in der Organisation der schulgeschichtlichen Forschung hinweisen will (S. 69—72). Ziehen erinnert daran, daß man in den schulpolitischen Kämpfen sich mit Vorliebe auf den Bildungsgang bedeutender Männer berufe, um so den Wert einer besonderen Schulart nachzuweisen. Damit aber komme man häufig zu einer schiefen Auffassung von der Bedeutung der Schulerziehung für die Entwicklung einer großen Persönlichkeit, deren Werdegang nur auf Grund sorgfältiger biographischer Studien richtig verstanden werden könnte und dem Pädagogen lehrreiche Aufschlüsse zu geben vermöchte. Die Pflege, die die Programme der Schulgeschichte angedeihen lassen, würde nach der Ansicht Ziehens erst dann rechten Wert erhalten, wenn in ihnen statt der stets gleichlautenden Berichte über die absolvierten Lehraufgaben die Biographie solcher Zöglinge der Anstalt zur Darstellung käme, die im Leben eine bedeutende Stellung errungen haben.

Hingewiesen sei zum Schluß auf einen Aufruf der „Gesellschaft" auf S. 345. Er wendet sich an alle diejenigen, die Handschriften Fröbels, besonders Briefe und zwar auch solche a n ihn besitzen oder nachweisen können, mit der Bitte, der Schriftleitung bei der Sammlung des Materials behilflich zu sein im Interesse einer historisch-kritischen Ausgabe der gesamten Werke Fröbels einschließlich seiner Briefe zwecks Einverleibung in die Monumenta Germaniae Pädagogica.

Elmshorn. Gustav Humpf.

Griechische Grammatiken und Übungsbücher.

Die Angriffe auf das Griechische hören nicht auf. Sie gehen von denen aus, die es mit der deutschen Jugend nicht gut meinen. Wer ein feines Verständnis für die Eigenart griechischen und deutschen Wesens sich erworben hat, weiß, daß zwischen beiden eine Geistesverwandtschaft besteht; in Übereinstimmung mit Goethes Überzeugung, daß das Herrlichste, das Beste allein dem Geist Gewinn bringt, wird er wünschen, daß dieser Quell geistiger, sittlicher, ästhetischer Förderung den Deutschen nicht verstopft werde. Aber leider wird die Stimme dieser Vaterlandsfreunde in unserer, dem Nützlichkeitsprinzip in seiner schroffsten Gestalt huldigenden Zeit nicht gehört. Beifall finden diejenigen, die eine Beseitigung des altklassischen Unterrichts oder wenigstens eine starke Verminderung der Stundenzahl zugunsten einer stärkeren Hervorhebung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts und einer Einführung neuer Unterrichtsgegenstände, wie der Bürgerkunde verlangen. Der Herausgeber dieser Monatschrift hat in Hinnebergs Internationaler Wochenschrift 1911 mit Recht darauf hingewiesen, daß auch bei den jetzt geltenden Lehrplänen der letzten Forderung genügt werden

kann und tatsächlich an vielen Anstalten genügt wird. Die zahlreich gegründeten Oberrealschulen tragen dem Verlangen nach einer tieferen Kenntnis auf dem mathematischen und naturgeschichtlichen Gebiete Rechnung. Wem es nicht auf eine Anhäufung vieler Einzelkenntnisse ankommt, sondern an einem Verständnis für die Grundlehren gelegen ist, wer also nicht auf multa, sondern multum Wert legt, wird finden, daß die Gymnasien diese Forderung zu erfüllen bestrebt sind. Es gibt nicht wenig Gymnasien, die ihre Schüler in Schülerlaboratorien in die naturwissenschaftliche Forschungsmethode einführen. Die Gegner dieser Art sollten sich daher bescheiden und die Gymnasien, nachdem sie teils durch die Bestimmungen der Behörde, teils aus eigenem Antriebe den Forderungen des Tages Rechnung tragen, ihre Eigenart pflegen lassen. Aber, wie schon gesagt, sie nehmen ihre Gründe für Einschränkung oder Beseitigung des griechischen Unterrichts — den lateinischen können sie aus Zweckmäßigkeitsgründen nicht entbehren — aus den nach ihrer Meinung gebieterisch Berücksichtigung heischenden Ansprüchen des praktischen Lebens.

Andere suchen sie in dem geringen Umfang der Lektüre. Ein Jurist findet gerade damit den Hauptzweck des griechischen Unterrichts verfehlt. Er ist nämlich der Meinung, daß „die Vielseitigkeit neuen Bildungsstoffes, dessen Bewältigung die praktischen Bedürfnisse der Gegenwart erheischen, auf dem Gebiete der neueren Sprachen und der Naturwissenschaften eine Beherrschung der alten Sprachen erschwert und sie schließlich unmöglich macht. Je mehr die Anforderungen herabgesetzt werden, in um so schnellerem Maßstabe muß sich das Ergebnis herausstellen, daß der Gymnasialunterricht im Griechischen nicht mehr die Möglichkeit einer Beherrschung der griechischen Literatur gibt". (M. f. h. Sch. IX, S. 584.) Der Verfasser übersieht, daß die Gymnasiasten auch vor den neuen Lehrplänen die griechische Literatur nicht beherrscht haben. Es ist eine unbillige Forderung, daß die Schüler die griechische Literatur beherrschen. Selbst wenn jeder fremdsprachliche Unterricht abgeschafft wird, und die frei gewordenen Stunden dem deutschen Unterricht zugewiesen werden, kämen die Schüler nicht zur Beherrschung der deutschen Literatur. Es muß genügen, wenn ihnen das Verständnis der einzelnen Epochen an einem oder zwei lehrreichen Werken eröffnet wird. Das übrige muß der späteren Zeit überlassen bleiben. G. Budde hat aus Abschnitten von Hauptwerken französischer und englischer Philosophen Lesebücher zusammengestellt; er ist also der Meinung, daß es für den Schüler förderlicher ist, wenn er sich das Verständnis der Gedanken der Philosophen erarbeitet, als wenn sie ihm in deutscher Übersetzung geboten werden. Was hier für die neueren Sprachen für zweckmäßig gehalten wird, die Lektüre des Originals, das ist es auch für die griechische und lateinische philosophische Literatur.

Derselbe Jurist nennt die Grammatik ein „Klettergerüst" und meint, daß „den unglücklichen Versuchskaninchen, die gerade an den Geheimnissen der griechischen Konjugation und Syntax ihren Verstand geschärft bekommen haben, gewöhnlich die Sprache in dem Maße verekelt ist, daß ihnen das Bildungselement der griechischen Literatur verloren bleibt". Der Vergleich trifft nicht zu. Der Unterricht in der griechischen Grammatik ist notwendig, damit das Verständnis der Schriftwerke ermöglicht und die Ausdrucksfähigkeit der griechischen Sprache

erkannt werde. Die Grammatik kann nur betrieben werden, wenn ein hinreichender Wortschatz vorhanden ist. Grammatische Unterweisung und Aneignung eines Wortschatzes gehören zusammen, sie sind das einzige Mittel, die Gedankenwelt eines fremden Volkes kennen zu lernen und damit das eigene Denken und das des eigenen Volkes zu befruchten.

Das Klettergerüst ist aber nur ein Turngerät neben anderen und die Benutzung dieses einzigen Mittels gestattet nur die Ausbildung eines Teiles der Körperkräfte und läßt die anderen verkümmern.

Die Übertragung der Gedanken aus der Muttersprache in eine fremde Sprache ist ein Prüfstein, inwieweit man zur Klarheit seines Denkens und Sprechens gekommen ist. Ich will dies durch ein Beispiel deutlich machen. Auf die Frage: Wie ist deine Gesundheit? (die Fassung ist zwar nicht schön, aber von vielen angewendet), bekommt man die Antwort, gut, schlecht oder eine solche, die den Gesundheitszustand richtig andeutet. Ein Sextaner, der im Anschluß an ein Lesestück im Ostermann den Satz, dessen Fassung ich bemängele, „Wie war die Gesundheit des römischen Volkes?" übersetzen sollte, schrieb, obwohl er die Antwort richtig gab, *valetudo erat mala*, also den Gedanken verstanden hatte, *Quomodo erat valetudo plebis Romanae*?

Ein anderes Beispiel. „Livius rühmt mit Recht die Ausdauer der Römer; nach einer solchen Niederlage, wie die bei Kannä, hätte sicherlich kaum ein anderes Volk die Fortsetzung des Krieges beschlossen." Dieser Satz ist in einem weitverbreiteten Übungsbuch so übersetzt. *Merito Livius constantiae Romanorum magnam laudem tribuit; post cladem Cannensem vix ulla profecto alia gens in bello perseverare constituisset.* Wer ihn so übersetzt, hält die Begründung für ein Urteil des Herausgebers. Aber sollte nicht Livius in dem zweiten Satze sein anerkennendes Urteil über den Mut der Römer begründen wollen; dann muß es heißen: . . . . *vix ullam . . . . aliam gentem . . . . constituturam fuisse.* Man sieht, daß die lateinische Sprache die verschiedene Auffassung deutlich macht.

Die griechische Sprache ist aber feiner geartet als die lateinische. Und da soll es kein Gewinn sein, wenn der Deutsche die feinen Schattierungen im Ausdruck kennen lernt und seinen eigenen Ausdruck danach bessert und verfeinert.

Deshalb wundere ich mich, daß man allen Ernstes den Vorschlag gemacht hat, „die Esperantosprache als e r s t e Fremdsprache in den Schulen zu wählen, weil der grammatische Stoff durch Wegfall aller Unregelmäßigkeiten in Deklination, Konjugation u. a. einfach wird". Das sind Vorschläge von Anhängern des Professor Ostwald. Aber der Meister muß zugeben, daß die intimsten und zartesten Dinge sich durch diese Sprache nicht ausdrücken lassen. So Arthur Bonus in den Blättern für Volkskultur No. 2 vom 15. Januar 1911, S. 29. Allerdings auch er wünscht eine „einzige internationale Hilfssprache", weil sie „einfach und leicht erlernbar, wie sie sein würde, in jeder Volksschule aller Länder gelehrt werden könnte und unübersehbare praktische Wohltaten für Völkerverkehr, -verständigung und -einigung schaffen würde". Wie eine solche Sprache die beiden letzten Wünsche erfüllen soll, darüber bleibt er die Antwort schuldig. Ich glaube nicht, daß andere Völker sich entschließen werden, das Ziel, das ihnen Bonus zeigt, durch solche Mittel zu erreichen. In dieser künstlichen, rein wissenschaftlich-technischen Weltverkehrs-

sprache soll sprachlicher Unterricht erteilt werden, „damit die Muttersprache nicht wissenschaftlich-technisch verdorben werde, sondern von der Gefahr häßlicher Fremdbildungen befreit, in neuer Frische sich fortentwickeln könne". Auch diese Forderung ist unverständlich. Welchen Nutzen bringt denn ein solcher Sprachunterricht? Wie denkt er sich eine Fortentwicklung der Muttersprache in neuer Frische?

Die Abneigung gegen den humanistischen Unterricht veranlaßt Bonus zu einer harten, unbewiesenen Anklage gegen ihn. Er ist schuld an der „Zerklüftung der Volkseinheit, der Entfremdung der oberen Klassen von den unteren, der Regierenden von den Regierten, der Wirkung, welche die oberen Klassen zu einem Kunstprodukt macht, das den natürlichen Problemen fremd und verständnislos gegenübersteht" (a. a. O., S. 28). Aber die von ihm beklagte Zerklüftung tritt nur dann ein, wenn Regierende und Regierte τὰ ἰδίᾳ συμφέροντα erstreben. Der Eigennutz wird nicht durch die Kenntnis der fremden Sprachen geweckt, auch nicht durch eine internationale Sprache unterdrückt; er hat in ganz anderen Dingen seinen Grund und muß durch andere Mittel in Gemeinsinn umgewandelt werden.

Ich halte die Kenntnis des Griechischen für den geistigen Adel des Volks für eine Notwendigkeit und befinde mich mit diesem Urteil in der Gesellschaft der besten Geister des Volkes und der treuesten Freunde deutschen Volkstums.

Diese Kenntnis muß sorgfältig vorbereitet werden, damit die so Vorgebildeten aus den reichen Schätzen griechischen Geisteslebens schöpfen und das Geistesleben ihres Volkes befruchten. Dazu bedarf es sorgsamer Kleinarbeit, wie sie in den Elementarbüchern geleistet wird.

Bruhn, E., Hilfsbuch für den griechischen Unterricht nach dem Frankfurter Lehrplan. 1. Teil: Übersetzungsstoff. 2. Teil: Wortkunde und deutsch-griechisches Wörterverzeichnis. 2. Auflage. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. I. IX u. 237 S. II. 92 u. 63 S. 8^0. 4,40 M.

Die Zahl der Reformgymnasien nach dem Frankfurter Lehrplan hat sich in den letzten Jahren stark vermehrt, so daß von dem Hilfsbuch, das Bruhn zunächst nur für das Goethe-Gymnasium in Frankfurt a. M. verfaßt hat, nach sieben Jahren eine neue Auflage nötig wurde. Als im Jahre 1904 die Frage erörtert wurde, welches Hilfsbuch dem griechischen Unterricht in einem westpreußischen Gymnasium, dessen Umwandlung in eine Reformanstalt man plante, zugrunde gelegt werden sollte, habe ich in einem vom Herrn Minister eingeforderten Bericht das Bruhnsche Buch empfohlen. Die zweite Auflage weicht im wesentlichen in zwei Punkten von der ersten ab. Es werden mehr Übersetzungshilfen geboten und die Fundstellen für die griechischen Sätze des Vorkursus sind in einem Verzeichnis am Ende des Buches zusammengestellt. Den Zusatz der letzten Art, der auf den Wunsch eines Wiener Kollegen gemacht ist und der auch für den Hauptteil in einer neuen Auflage in Aussicht gestellt ist, halte ich für entbehrlich; dem Schüler erwächst daraus kein Nutzen und den Lehrern sollte die Belesenheit des Verfassers aus seiner vielfachen wissenschaftlichen Tätigkeit bekannt sein. Die Wünsche, die ich in meiner Besprechung in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen LVIII S. 159—163 geäußert habe, werden nach der Zusicherung des Verfassers in der dritten Auflage Berücksichtigung finden.

Klement, K., Elementarbuch der griechischen Sprache. Auf Grund des Griechischen Übungsbuches V. Hintzers bearbeitet. Wien 1910. Alfred Hölder. IV u. 199 S. 8°. geh. 2 K 50 h, geb. 3 K.

Das Buch bietet reichlichen Stoff für den grammatischen Unterricht des ganzen Gymnasiums. Es enthält griechische und deutsche Einzelsätze, zusammenhängende Lesestücke für die Einübung der Formenlehre und der dem Anfänger notwendigen syntaktischen Regeln und deutsche Einzelsätze und zusammenhängende Stücke zur systematischen Behandlung der Syntax. Die Anordnung und Auswahl des Übersetzungsstoffes zeigt den Verfasser als einen das Ziel des Unterrichts mit sorgfältig gewählten Mitteln erstrebenden Lehrer und begeisterten Freund griechischen Wesens.

Koch, Lothar, Xenophonsätze zur Einübung der griechischen Syntax in Tertia und Sekunda. Zweite verbesserte Auflage. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhnadlung. VI u. 93 S. 8°. 1,60 M.

Verfasser hat die Anabasis nach Belegstellen für die syntaktischen Regeln, so viele Kaegi in seiner Grammatik zusammengestellt hat, durchforscht. Er teilt mit mir den Standpunkt, daß der Schüler instand gesetzt werde, die Regeln selbst abzuleiten. Dazu ist eine umfangreiche Beispielsammlung nötig. Ich halte es nicht für richtig, daß sie aus einem Schriftsteller und zwar nur aus einer einzigen Schrift zusammengestellt wird. Jedenfalls bestärkt das Verfahren des Verfassers mich in meiner Ansicht, daß Grammatiken, die sich auf einige Hauptregeln beschränken und ein einziges, höchstens zwei Beispiele für die Regeln anführen, den Zwecken des Unterrichts nicht dienen.

Charlottenburg. Gotthold Sachse.

Schriften aus dem Gesamtgebiet der Biologie und ihrer Verwertung im Unterricht.

Als neue Auflage eines bekannten Lehrbuchs, die von einem neuen Bearbeiter herrührt, sei erwähnt:

Loew's Pflanzenkunde. Ausg. B.: Für Realanstalten neu bearbeitet von F. Pfuhl. I. Bd.: Für Sexta bis Quarta. 5. Aufl. Breslau 1910. Hirt. 240 S. 8°. Mit 136 Abbildungen im Text u. 3 Tafeln in Farbendruck. geh. 3 M.

Dieses Buch, welches zum erstenmal auch als erste Abteilung von Loew und Matzdorff „Biologisches Unterrichtswerk" bezeichnet wird, hat wegen des Todes seines Verfassers einen neuen Bearbeiter haben müssen. Es ist dafür ein in biologischen Kreisen wohl bekannter Schulmann gewonnen, der jetzt auch an der Akademie zu Posen tätig ist. Da dieser an einem Gymnasium angestellt ist, kann er das Buch nicht praktisch im Unterricht durchgeprobt haben. Eine solche gründliche Prüfung wäre aber sehr erwünscht. Wissenschaftlich und auch seiner ganzen methodischen Anlage nach ist nämlich das Buch vorzüglich; aber die Ausdrucksweise ist zum Teil für kleine Schüler schwer verständlich; die Sätze sind zum Teil viel zu lang. Wiederholt habe ich Loew darauf aufmerksam gemacht, und an den Stellen, die ich ihm zeigte, hat er es auch verbessert; aber das ganze

Buch müßte daraufhin durchgearbeitet werden. Statt dessen sind aber in der neuen Auflage zum Teil noch neue Einschiebungen in Klammern hinzugekommen. Solche sind beim Lesen für jeden Schüler, der einfache Sätze noch schwer übersieht, störend. Hier muß bei wieder neuer Bearbeitung stark geändert werden. Dagegen ist eine entschiedene Verbesserung, daß an Stelle der Schlüsselblume jetzt der Goldstern als erste Pflanze erscheint, da jene schon wegen der Heterostylie zu schwer für den Anfang war, andererseits nicht überall in genügender Zahl zur Verfügung steht. Auch ist die Zahl der Einzelbeschreibungen vermehrt, so daß der Lehrer größere Auswahl hat. Weniger gefällt mir die Änderung in der Übersicht über das Linnésche System. Hier wäre besser die Übersicht aus der im gleichen Verlage erschienenen Cossmannschen Flora abgedruckt; sie ist weit verständlicher. Hoffentlich befreien aber neue Lehrpläne uns endlich ganz von diesem Ballast im pflanzenkundlichen Unterricht.

Dem gleichen Unterrichtswerk wie das vorige Buch gehören an:

Matzdorff, C., Tierkunde. Ausgabe B.: Für Realanstalten (in sechs Teilen). Davon liegen vor:

Fünfter Teil: Für Ober-Tertia. Zweite neubearbeitete Auflage. Ebenda 1910. 148 S. 8°. Mit 51 Bildern im Text, 2 farbigen Tafeln und 1 Karte. 1,50 M.

Sechster Teil: Für Unter-Sekunda. Zweite neubearbeitete Auflage. Ebenda 1910. 100 S. 8°. Mit 74 Bildern im Text, 5 ein- und mehrfarbigen Tafeln und 1 Karte. 1,20 M.

Matzdorff, C., Biologie. Ebenda 1910. 336 S. 8°. Mit 300 Abbildungen im Text, 18 ein- und mehrfarbigen Tafeln und 3 farbigen Karten. geb. 4,50 M.

Die ersten Hefte gehören nur einer neuen Auflage eines Werkes an, das schon in dieser Monatschrift (III, S. 222 f.) in erster Auflage besprochen wurde. Da nun die Gymnasialausgabe dieses Werkes ebenfalls hier (VIII, S. 385 f.) schon eine Besprechung fand und auf den für diese notwendig befundenen Änderungen auch die neue Ausgabe für Realanstalten hauptsächlich fußt, genügt hier ein kurzer Hinweis darauf, daß von dieser nun auch die letzten Hefte vorliegen, die sowohl hinsichtlich des Textes als auch der Abbildungen als verbessert bezeichnet werden kann, dennoch nicht so sehr von der vorigen abweicht, daß sie nicht daneben benutzt werden könnte.

Weit wichtiger ist die Neuerscheinung, die an letzter Stelle genannt ist, die „Biologie", ein Lehrbuch für die Oberstufe. Da diese sowohl auf der Tierkunde von Matzdorff, als auf der Pflanzenkunde von Loew weiter aufbaut, ist es auch berechtigt, alle drei Werke zu einem „Unterrichtswerk" zu vereinen, denn auch beide älteren Werke sind im wesentlichen nach gleicher Methode angelegt, indem sie den von Loew in seiner „Didaktik und Methodik des Unterrichts in Naturbeschreibung" (Baumeisters Handbuch) verteidigten biozentrischen Standpunkt einnehmen. Das für die oberen Klassen bestimmte Buch stellt sich ähnliche Aufgaben wie die in den letzten Jahrgängen dieser Monatschrift besprochenen Bücher von Kraepelin (1. Aufl., VI, S. 632 f.; 2. Aufl., IX, S. 449 f.) und Heering (VII, S. 693 ff.); doch hat der Verfasser dieses neuen Lehrbuches den wesentlichen Vorzug vor den beiden anderen Verfassern, den Unterricht auf der Oberstufe schon jahrelang erprobt zu haben, da er selbst seit mehreren

Jahren in der Prima des Lessing-Gymnasiums zu Berlin solchen Unterricht erteilt hat. Wie schon Heering es zum Teil versuchte, hat Matzdorff in noch weiterem Maße eine allgemeine Biologie, nicht eine bloße Oberstufe der Zoologie und Botanik zu schaffen versucht. Daher behandelt der ersteAbschnitt „die allgemeinen Lebensvorgänge", der zweite „die Lebensbeziehungen der Pflanzen und Tiere" und auch im dritten Abschnitt „die Geschichte, die Verbreitung und die Verwandtschaft der Pflanzen und Tiere" sind soweit wie möglich die beiden Hauptgruppen von Lebewesen zusammengefaßt, daher auch „Lebensgebiete" behandelt. Auffallen muß daher, daß die Begleitkarten anders verfahren, daß auf diesen die Pflanzen- und Tiergebiete einander durchaus nicht entsprechen. Doch ist dies nicht die Schuld des Verfassers, sondern die des Verlegers, der zwei Karten seines Verlages hat ausnutzen wollen, nämlich die aus Matzdorffs Tierkunde und eine für eine Neuauflage von Loews Pflanzenkunde bestimmte. Daß bei Herstellung von Karten auf tier- und pflanzenkundlichem Material allein solche Karten verschieden ausfallen müssen, ist selbstverständlich, aber es wäre die Aufgabe einer allgemeinen Biologie, gewisse Übereinstimmungen in den großen Gebieten zu zeigen. Diese Möglichkeit hört auf, wenn die eine der Karten grobe Fehler enthält, und das ist bei der pflanzengeographischen der Fall. Da für diese aber der Verfasser dieses Buches nicht verantwortlich ist, soll hier auch nicht darauf eingegangen werden. Sonst sind die vorher genannten Abschnitte wie die beiden letzten: „Die Tätigkeit des menschlichen Körpers und seine Gesundheitspflege" und „Die Geschichte, die Verwandtschaft und die Verbreitung der Menschenrassen" so bearbeitet, daß der Lehrer je einen von diesen bequem einem halbjährigen Unterricht auf der Oberstufe zugrunde legen kann, und auch die bildliche Darstellung ist eine recht gute. Daß neben deutschen Bezeichnungen, die immer vorangestellt werden, in einem unmittelbar für die Oberstufe bestimmten Werke auch internationale, aus fremden Sprachen stammende, genannt werden, ist selbstverständlich berechtigt, da die Schüler auf solche Bezeichnungen im Hochschulunterricht vorbereitet werden sollen. Als Ganzes betrachtet, kann das Buch sicher neben denen von Kraepelin und Heering sich Stellung verschaffen.

Zwei allgemein bekannte Handbücher liegen in neuer Auflage vor:

Hertwig, R., Lehrbuch der Zoologie. Neunte vielfach umgearbeitete Auflage. Jena 1910. G. Fischer. XII u. 670 S. 8°. Mit 588 Abbildungen. 11,50 M.

Lehrbuch der Botanik für Hochschulen. Von E. Straßburger, L. Jost, H. Schenck und G. Karsten. Zehnte umgearbeitete Auflage. Ebenda. VII u. 651 S. 8°. Mit 782 zum Teil farbigen Abbildungen. 8 M.

Beide sind, wie es bei dem letzten ausdrücklich der Titel sagt, in erster Linie für Studierende von Hochschulen bestimmt, beide sind natürlich aber auch wertvolle Nachschlagebücher für den Lehrer, der längst die Hochschule verlassen hat. Das letzte ist bekannt als „Bonner Lehrbuch", da es zunächst von vier an der Bonner Universität wirkenden Herrn begründet wurde. Aber nur der erste und dritte der oben genannten Verfasser sind noch an dieser Auflage tätig, schon in der sechsten trat für den einen der Begründer ein neuer Mitarbeiter ein, und bei dieser mußte ein anderer wegen Todes durch eine neue Kraft ersetzt werden, da jeder nur das Gebiet der Pflanzenkunde bearbeitet, welches er völlig beherrscht.

So ist außer der Einleitung von Anfang an die Morphologie von dem namentlich durch seine Untersuchungen über Zellteilung und über den Generationswechsel der Phanerogamen berühmten Straßburger bearbeitet; die Physiologie ist diesmal zuerst durch Noll vertreten und daher vollkommen umgearbeitet, Schenk hat von Anfang an die Kryptogamen, Karsten an Stelle von Schimper seit den letzten 6 Jahren die Phanerogamen behandelt; diese Stoffverteilung hat natürlich große Vorzüge, sobald nur die Verfasser aufeinander Rücksicht nehmen, wie hier der Fall. Ein Teil der Pflanzenkunde bleibt leider unberücksichtigt, die Pflanzengeographie, während andere wie Pflanzenkrankheiten und Paläontologie wenigstens gelegentlich Berücksichtigung finden. Wenn in der Systematik der Bearbeiter sich nicht streng an Engler-Prantl hält, ist dies gewiß zu verstehen, eine Abweichung davon aber, nämlich die Vereinigung der Dipsacaceae mit den Kompositen statt mit den Valerianaceen möchte der Unterzeichnete nach eigenen wissenschaftlichen Studien für ungerechtfertigt halten. Wie dies Buch die allgemeinen Teile bevorzugt, so tut es auch das von Hertwig, dem gerade diese allgemeinen Teile, darunter auch einer über Tiergeographie, einen Vorzug gegenüber anderen Büchern ähnlicher Art geben. Vollständig neu bearbeitet sind die Untersuchungen über Variabilität, in die eine Darstellung der Mendelschen Lehren neu aufgenommen ist, im speziellen Teil ist diesmal der niederste Tierstamm, der der Urtiere, besonders umgearbeitet und physiologischen Erörterungen weiterer Raum gewährt.

Unter den Bilderwerken, die dem Lehrer der Naturkunde beim Unterrichte gute Dienste leisten, liegt in neuer Auflage vor:

Schneiders Typenatlas. — Naturwissenschaftlich-geographischer Bilder-Atlas für Schule und Haus. Unter künstlerischer Mitwirkung von W. Claudius, H. Leutemann, G. Mützel, A. Nöther, C. F. Seidel, W. Wagner und A. Weczerick. Herausgegeben von Dr. O. Schneider. Sechste verbesserte Auflage. Farbige Ausgabe. Dresden. Meinhold und Söhne. XVI Doppeltafeln. kart. 5 M.

Er enthält bekanntlich Abbildungen von Völkertypen, Tieren und Pflanzen, nach Erdteilen geordnet zusammengestellt, kann daher in der Erdkunde wie in der Naturkunde zum Vorzeigen mit Vorteil verwendet werden. In dieser Auflage sind zum erstenmal farbige Abbildungen versucht, die im allgemeinen wohl als gelungen bezeichnet werden können. Wenn man auch hinsichtlich der Auswahl und Verteilung der Abbildungen zum Teil anderer Ansicht sein könnte, so ist doch im ganzen das Werk sehr zu empfehlen, besonders für die eigne Durchsicht der Schüler, sollte daher in keiner Schülerbibliothek fehlen, da der Lehrer es doch nur flüchtig zeigen kann. Auf der letzten Tafel, über die Verteilung der Nutzpflanzen, ließen sich die Heimatgebiete durch Unterstreichung an den entsprechenden Stellen hervorheben.

Willkomm-Köhne, Bilder-Atlas des Pflanzenreiches. Fünfte vollständig umgearbeitete Auflage. Eßlingen und München. Schreiber. Lief. 1. à Lief. 0,50 M.

Willkomms Atlas ist weit verbreitet; für die Neuauflage ist ein bekannter Botaniker als Bearbeiter gewählt. Schon nach dieser 1. Lieferung zu urteilen,

verspricht daher das Werk nicht nur seinen alten Ruf zu bewahren, sondern ihn zu befestigen. Der Text führt zunächst in das System hinein und auf das jetzt am meisten angesehene System von Engler hin, über welches eine Übersicht geliefert wird. Dann folgt eine Anleitung zur Anlegung eines Herbars. Hierauf beginnt die Einzelbesprechung mit den niedersten Pflanzen. Von den beigegebenen Tafeln stellt 1 Spaltpilze, 17 Nadelhölzer, 6 einige Pilze, 38 Arten der Knabenkraut-Familie und 124 einige Korbblüter dar. Diese Abbildungen wie die im Text, von denen bisher 3 Bogen vorliegen, sind klar. Es verspricht daher das Werk ein gutes Nachschlagebuch zu werden, das namentlich geeignet ist, Schüler in die Verwandtschaftskunde (das System) der Pflanzen einzuführen und sich daher besonders für Schülerbibliotheken empfehlen läßt, damit die Schüler das, was ihnen wegen der beschränkten Unterrichtszeit nur dürftig in der Schule geboten werden kann, durch Eigenarbeit sich aneignen.

Ein vollkommen neues Bilderwerk ist:

Bartels, C. O., Auf frischer Tat. Beobachtungen aus der niederen Tierwelt in Bilderserien nach Naturaufnahmen. Erste Sammlung 15 Serien mit 71 Abbildungen. Stuttgart 1910. E. Schweizerbart. 39 S. Text und 15 Tafeln. 3,80 M.

Die Benutzung der Photographie für naturkundliche Bilder ist seit einigen Jahren sehr beliebt (vgl. diese Monatschrift VIII, 1909, S. 386 u. 388). Hier aber sind zum ersten Mal Serienbilder veröffentlicht, die eine Handlung durch Darstellung mehrerer Zustände veranschaulichen und dadurch zur Belebung des Unterrichts beitragen können. So wird z. B. der Bau des Netzes einer Kreuzspinne, der Kampf zwischen zwei Strandkrabben, der Bau des Netzes der Wasserspinne usw. durch jedesmal mehrere Bilder veranschaulicht und im Text beschrieben. Während diese Bilder klar sind, erscheinen andere minder deutlich, z. B. der Beutefang durch eine Kreuzspinne oder eine fressende Seeanemone. Alle Bilderserien aber sind geeignet, das Interesse für das Leben der betreffenden Tiere zu erwecken. Daher ist auch dieses Buch vorwiegend für Schülerbibliotheken zu empfehlen; doch kann es auch der Lehrer gelegentlich bei seinem Unterricht mit Vorteil benutzen.

Weit zahlreichere Abbildungen ähnlicher Art liefert

Meerwarth, H. und **Soffel, K.,** Lebensbilder aus der Tierwelt. 2. Band. Säugetiere II. 562 S. 8°, und 5. Band. Zweite Folge. Vögel II. 661 S. 8°. Leipzig 1910. R. Voigtländer. Jeder Band 12 M.

Der erste Band dieses wertvollen Werkes wurde schon in dieser Monatschrift (IX, 1910, S. 286—288) ausführlich besprochen. Er behandelt Säugetiere. Ein Band über Vögel ist dem Unterzeichneten bisher außer dem jetzt vorliegenden, dem zweiten dieser Klasse gewidmeten, nicht zugegangen. Wie bei der Besprechung des ersten Bandes hervorgehoben wurde, kann auch von den heute vorliegenden Bänden gesagt werden, daß sie eine vorzügliche Ergänzung zu Brehms Tierleben bilden, sowohl hinsichtlich der Schilderung des Lebens der darin behandelten Tiere, als hinsichtlich der Abbildungen. Diese sind so zahlreich, daß sie die behandelten Tiere zum Teil fast in allen denkbaren Lebenslagen darstellen und, da sie alle auf Photographie beruhen, durchaus lebenswahr. Die Schilderungen aber sind so geschickt, daß sie jedem, der Interesse für das Leben der Tiere hat,

gefallen müssen, viele Leser aber selbst hinsichtlich gewöhnlicher Tiere noch reichlich belehren, obwohl das eigentlich Lehrhafte in der Darstellung ganz vermieden ist.

Von Säugetieren werden in dem ersten vorliegenden Bande behandelt: Gemse, Siebenschläfer, Damwild, Hamster, Elch (über 100 Seiten!), Feldhase, Maulwurf, Murmeltier, Steinmarder, Dachs, Ziesel, Eisbär, Brandmaus, Walroß und Moschusochse, Fledermäuse. Von Vögeln behandelt der zweite vorliegende Band: Waldkauz, Sumpfohreule, Seeschwalbe, Raben- und Nebelkrähe, Buchfink, Kormoran, Rotkehlchen, Windehals, Hühnerhabicht, Baumläufer, Hausrotschwänzchen, Eichelhäher, Rauch- und Hausschwalbe, Zwergrohrdommel, Heidelerche, Wasserralle, Weidenlaubsänger, Fitis und Berglaubvögel, Kornweihe, Steinschmätzer, Sperber, Schwarzer Storch, Gimpel, Mäusebussard, Gänse- und Kuttengeier, Alpenschneehuhn, Höckerschwan, Rotschenkel, Elster, Baßtölpel, Wiesenschmätzer, Säbelschäubler und Steppenläufer, Kampfhuhn, Ringeltaube, Flußregenpfeifer und seine Verwandten, Trappe, Goldammer, Märzente, Kolkrabe, Kuckuck, Reiher, Lummen und Alke, Uferschnepfen, Steinkauz. Diese kurze Inhaltsangabe zeigt, daß es sich, wie beim ersten Bande, teils um Einzeldarstellungen, teils um Vergleichungen verwandter oder gemeinsam lebender Tiere handelt, daß auch hier vorwiegend, aber nicht ausschließlich europäische Tiere behandelt sind. Die einzelnen Aufsätze rühren von einer ganzen Reihe von Verfassern her; doch haben auch mehrere Beobachter verschiedene Tiere behandelt, z. B. Fritz Bley, Hermann Löns, Martin Braeß. Sehr vielfach lehnen sich die Darstellungen an Jagdgeschichten an; immer aber suchen Text wie Abbildungen die betreffende Tierart möglichst vielseitig darzustellen, auch aus verschiedenen Gegenden ihres Verbreitungsbezirks. Wenn auch die Darstellungen der Vögel, wie schon aus der großen Zahl dieser Tiere, die oben genannt wurden, hervorgeht, kürzer sind als die der Säugetiere, so können sie doch wohl dazu beitragen, zur Beobachtung auch dieser Tiere, ihrer Nester und Jungen anzuregen, denn, wenn sie auch nicht alle so viel Interessantes bieten, wie beispielsweise die Darstellung des Kuckucks durch Else Soffel, die diesen in Pflege verschiedener anderer Vögel darstellt, so liefern sie alle Mannigfaltigkeit genug. Natürlich sind Abbildungen solcher Tiere wie der Gemse, die an schwer zugänglichen Orten sich aufhält, zum Teil etwas klein; aber fast alle können doch als klar bezeichnet werden. Es mögen daher diese Bände gleich dem ersten vor allen Dingen für Schülerbibliotheken, doch auch zur Durchsicht den Fachgenossen aufs wärmste empfohlen werden.

Weit wertvoller für den Unterricht als die vorliegenden Werke, deren Einzelabbildungen im Unterricht den Schülern nur durch Herumzeigen zugänglich gemacht werden können, sind Wandtafeln. Von solchen liegen folgende neu vor:

Matzdorff, C., Die Lebensbeziehungen und die Gewohnheiten der Tiere. (Ökologisch-ethologische Wandtafeln zur Zoologie.) Taf. 3—7. Eßlingen. J. F. Schreiber. (à Tafel 4 M., auf Leinwand mit Stäben 6 M., lackiert 6,50 M.)

Matzdorff, C., Die Lehre vom Bau der Tiere. (Wandtafeln zur vergleichenden Morphologie und Anatomie der Tiere.) Taf. 1 u. 2. Ebenda. (Preis wie vor.)

Die beiden ersten Tafeln der zuerst genannten Sammlung wurden schon in

dieser Monatschrift (V, S. 476) durch Herrn Geh. Rat Norrenberg empfohlen „für die biozentrische Behandlung des biologischen Unterrichtsstoffes". Eine gleiche Empfehlung verdienen unbedingt die folgenden. Es behandeln davon:

Taf. III, Leuchtende Tiere der Flachsee (Venusgürtel, Melonenqualle, Leuchtqualle, Feuerwalze).

Taf. IV, Lebensgemeinschaft I (Wurzelqualle mit Stöcker, Meeresspinne mit Algen, zusammenlebende Krabbe und Seestern, Wollkrabbe mit Seescheide, Einsiedlerkrebs mit Seerose).

Taf. V, Tierwohnungen I, Geflochtene und gewebte Nester (Orangutan, Rohrsänger, indischer Webervogel, Buchfink, Nachtigall, Schellente, Haubensteißfuß, Stichling).

Taf. VI, Tierwohnungen II. Gemauerte Nester (Rauchschwalbe, Salangane, Pappwespe, Papierwespe, Termit).

Taf. VII, Tierwohnungen III. Gemeißelte, gegrabene und gesponnene Nester (Haubenmeise, Eisvogel, Seeigel, Minierspinne, Labyrinthspinne, Feilenmuschel).

Wie diese kurze Inhaltsangabe zeigt, sind nicht, wie es in älteren Tafelwerken oft der Fall ist, einander verwandtschaftlich nahestehende Tiere oder ihre Wohnungen nebeneinander dargestellt, sondern solche, die in ihrer Lebensweise Ähnlichkeit zeigen; es ist dieses Tafelwerk also durchaus für Unterricht vom ökologischen Standpunkt geeignet, vermag daher in gewissem Sinne als Unterstützung von Matzdorffs oben besprochener Biologie betrachtet zu werden, wenn es natürlich sich auch neben jedem anderen Lehrbuche benutzen läßt. Aber wie Verfasser in seiner Biologie zeigt, daß er wohl die Lebenskunde als wichtigste Lehraufgabe betrachtet, daneben aber nicht die ältere Systematik und vergleichende Morphologie vernachlässigt wissen will, so bietet er durch das an zweiter Stelle genannte Tafelwerk Gelegenheit zu Vergleichen in der Beziehung, wie sie ebenfalls in ähnlich guter Ausführung wohl auf keinem älteren Tafelwerk gegeben war. Die davon bisher vorliegenden Tafeln behandeln:

Taf. 1, Vogelschnäbel (12 Vogelköpfe mit verschiedenartigen Schnäbeln).

Taf. 2, Säugetierschädel (außer einem Menschenschädel noch 7 Schädel von Säugern verschiedener Gruppen).

Auch diese Tafeln sind selbstverständlich nicht nur zu vergleichend-systematisch-morphologischem Unterricht in alter Weise, sondern ebenso sehr in modernem ökologischen Unterricht zu verwenden, da ja gerade der Bau und die Lebensweise der Tiere (und Pflanzen) in Wechselbeziehungen darzustellen sind. Beide Tafelwerke werden nicht nur an unseren höheren Schulen, sondern auch auf Universitäten vorzügliche Dienste dem Unterricht leisten; wenn auch neben den Tafeln Naturkörper soviel als möglich zur Veranschaulichung dienen sollen, so sind doch gerade für Vergleichszwecke auf der Oberstufe solche Tafeln von ganz hervorragendem Werte. Es wäre daher im Interesse des Unterrichts zu wünschen, daß von diesen Tafeln wie von den im gleichen Verlage erscheinenden Vegetationsbildern von Potonié und Gothan (vgl. Monatschrift VIII, 387) weitere erscheinen möchten.

Perleberg. F. Höck.

b) Einzelbesprechungen:

Aly, Friedrich, Geschichte des preußischen höheren Schulwesens. Marburg 1911. N. G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung. 124 S. 2 M.

Verfasser hat sehr recht, wenn er es bedauert, daß es bei unseren Studierenden, die ins Oberlehrerexamen gehen, so kläglich aussieht mit der Kenntnis der Geschichte des höheren Schulwesens in unserem engeren Vaterlande. Und man muß es ihm danken, daß er durch ein Büchlein, das ein Studierender an einem arbeitsfreien Sonntag mit Genuß lesen kann, die Möglichkeit geboten hat, jenem Mißstande abzuhelfen. Daß er mit diesem Buche die Angelegenheit nicht als abgemacht ansieht, sondern daß er Wert darauf legt, die Studierenden nun auch weiter anzuregen zu eingehenderem Studium, zeigt er in seinem Wunsche, die Kandidaten möchten nun auch an den Quellen weitere Nahrung suchen. Er gibt dazu im letzten Kapitel die Literatur, aus welcher der zu schöpfen habe, der die Entwicklung des preußischen höheren Schulwesens kennen lernen will, ohne die trübe Brille radikaler Schulpolitiker zu benutzen. Wenn bei diesem Studium auch andere trübe Brillen beiseite bleiben, so wird das objektivem Studium durchaus nicht schaden. — Diese Monatschrift wird in dem Buche von Aly mit einer sehr gütigen Ermahnung kritisiert. Zu Quietismus wird sie sich aber gleichwohl nicht entschließen.

Berlin. A. Matthias.

Morsch, Hans, Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich, ein Beitrag zur vergleichenden Schulgeschichte und zur Schulreform. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage, mit einem alphabetischen Sach- und Namensregister. Leipzig und Berlin 1910. B. G. Teubner. VIII u. 486 S. 8°. geh. 12 M., geb. 13 M.

Das großzügig angelegte Werk, dem bei seinem ersten Erscheinen im Jahre 1905 Friedrich Paulsen in dieser Monatschrift das Geleitwort gab, liegt jetzt in zweiter vermehrter Auflage vor. Der Verfasser meint, daß die Neubearbeitung gerade jetzt zur rechten Zeit komme, weil die Besoldung in den letzten Jahren fast überall in Deutschland wohl auf längere Zeit endgültig geordnet worden ist und weil andrerseits Preußen durch die Einsetzung einer Immediatkommission an die Reform der inneren Verwaltung herangetreten ist. Diese Bemerkung des Vorwortes deutet auf das Ziel hin, dem das Werk dienen will. Der Verfasser ersehnt nach den drei methodisch-didaktischen Reformen der Jahre 1882, 1891, 1901 eine administrative und soziale Schulreform. Um ihr die Wege zu weisen, führt er in ideographischer Darstellung vor, wie die äußeren Ordnungen des Schullebens sich in den verschiedenen deutschen Staaten gestaltet haben, und gewinnt aus der Vergleichung dieser verschiedenen Gestaltungen ein Urteil über den Wert der einzelnen und Fingerzeige für die weitere Entwicklung.

Die Wertung, die die äußeren Ordnungen hier finden, hängt mit einer Grundanschauung zusammen, die sich in dem ganzen Werk ausspricht. Der höheren Schule ist eine zwiefache Aufgabe gestellt. Sie soll einmal die Entwicklung der einzelnen

Individuen, die ihr zur Erziehung anvertraut werden, fördern und leiten, soll zwischen dem gebotenen geistigen Inhalt und dem freien Interesse des Zöglings eine Fühlung herstellen und ihn so auf die Bahn bringen, an deren Ende die gerundete Persönlichkeit als letztes Ziel steht. Andrerseits aber soll die höhere Schule ihre Zöglinge so ausbilden, daß sie brauchbare Organe des Gesamtlebens unseres Volkes werden. Die beiden Ziele, die damit der Erziehung gesteckt sind, stimmen nicht derart zusammen, daß etwa die Förderung des ersten immer auch die des zweiten sicherte. Vielmehr besteht zwischen ihnen ein gewisser Zwiespalt, der auch darin hervortritt, daß in Werken über Erziehung das Interesse meist vorwiegend auf das eine dieser beiden Ziele gerichtet ist und zwar wird meist das Ziel bevorzugt, das der Individualismus der Erziehung stellt. Dieser Strömung folgt der Verfasser nicht. Er wendet sich vielmehr mit Nachdruck gegen das Überwiegen individualistischer Tendenzen in der Gegenwart und stellt die hyperindividuellen Werte, die Interessen der Gesamtheiten, in deren Dienst das Leben des einzelnen steht, in den Vordergrund. Dieser Zug gibt seinem Werk den Charakter. Der Verfasser protestiert gegen die Forderung, der Unterricht solle ständig individualisieren, weist darauf hin, daß in der öffentlichen Schule auf absehbare Zeit der Massenunterricht tatsächlich vorherrschen müsse und betont, daß sich damit die Aufgabe der Schule, dem Gesamtleben des Volkes geeignete und hingebende Organe zu schaffen, sehr wohl erreichen lasse. Er hebt ferner hervor, daß auf der Erfüllung dieser Aufgaben ein wesentlicher Teil der Geltung ruhe, die die höheren Schulen genießen. Von diesem Gesichtspunkte aus tritt der Verfasser für das viel geschmähte Berechtigungswesen ein. Daß die Schule durch die Vorbildung, die sie gibt, ihren Zöglingen den Zugang zu einer Reihe von Laufbahnen öffne, sei von der größten praktischen Bedeutung und man verkenne die Realitäten des Lebens, wenn man in einseitiger Betonung individueller idealer Ziele über den Ballast klage, den die höheren Lehranstalten mitzuschleppen hätten, um ihn erst an den Pforten der Ober-Sekunda los zu werden. Dem Verlangen nach freier Gestaltung der Oberstufe der höheren Lehranstalten hält der Verfasser entgegen, daß die Freiheit der einzelnen Zöglinge nicht so weit gehen dürfe, daß die Anstalt, der sie angehören, ihren stiftungsmäßigen Charakter einbüße. An einem humanistischen Gymnasium könne füglich nicht von einer gründlichen Durchbildung in den klassischen Sprachen abgesehen werden, auf einer Ober-Realschule nicht von einer entsprechenden Schulung in der Mathematik und den Naturwissenschaften. Gebe man den individualistischen Tendenzen soweit nach, daß die hyperindividuellen Lebenseinheiten des Gymnasiums, des Realgymnasiums und der Ober-Realschule verwischt werden, so erziehe man das heranwachsende Geschlecht zur Weichlichkeit statt zu ernster, unter Umständen saurer Pflichterfüllung. Auch das Ziel, das sich eine Schule steckt, sollte über die von dem einzelnen erreichte Bildungsstufe hinausweisen. In Preußen gilt das Abiturientenexamen lediglich als Erweis der Bildungsstufe, die durch die Lehraufgabe der Prima näher gekennzeichnet ist. Das genügt dem Verfasser nicht. Er preist es als einen Vorzug Österreichs und der süddeutschen Staaten, daß dort als Ziel der höheren Schule die Reife für das Universitätsstudium gefordert wird.

Wie sich hier eine kräftige ethische Gesinnung und ein gesunder Realismus geltend macht, so auch bei der Besprechung des Lehramts und seiner Geltung.

Daß das Ansehen des Lehrers wesentlich auf den inneren Werten ruhen muß, die ein hoch gesteigertes Geistesleben, gewissenhafte Pflichterfüllung und ein sicherer Takt in der Behandlung von jung und alt begründen, steht dem Verfasser fest, aber er betont nachdrücklich, daß es darum nicht der äußeren Stützen ermangeln darf. Es bedarf ihrer nach drei Seiten hin, gegenüber den Eltern, den Schülern und den Vorgesetzten. Die Achtung der Eltern wird durch nichts sicherer gemindert als durch Veranstaltungen, die dem Mißbrauch Tür und Tor öffnen. Solche sind vor allem der Privatunterricht an Schüler der eigenen Schule und das Halten von Pensionären. Deshalb sollte beides gänzlich verboten werden, wie auch in Österreich geschehen ist. Den Schülern gegenüber bedarf der Lehrer eines begrenzten, aber gesicherten Strafrechts. Deshalb sollte wie in Österreich und den süddeutschen Staaten jedem Lehrer ein scharf umschriebenes, gegen die weiter greifenden Rechte des Anstaltsleiters und der Konferenz genau abgegrenztes Strafrecht zuerkannt werden. Auch gegen Übergriffe des Direktors sollten die Lehrer gehörig geschützt sein, wie das in Österreich der Fall ist. Dort wird ihnen durch die Dienstinstruktion die Möglichkeit gegeben, „unzweckmäßigen und unbefugten Anordnungen des Direktors in auf ihren Antrag abzuhaltenden Konferenzen nicht nur ein moralisches Gewicht entgegenzustellen, sondern auch ihr Recht zu wahren, da die Protokolle dieser Konferenzen unverzüglich der Landesschulbehörde zur Erledigung vorgelegt werden müssen." Die Frage, wie die Macht zwischen Direktor und Lehrerkollegium zu teilen sei, bespricht der Verfasser im Anschluß an eine allgemeine Erörterung über die Vorzüge und Nachteile der beiden Systeme, die in der Verwaltung ausgebildet worden sind, des bureaukratischen, bei dem alle Entscheidungen durch den Leiter der betreffenden Behörde getroffen werden, und des kollegialen, bei dem sie durch Mehrheitsbeschlüsse zustande kommen. Er findet, daß der wesentlichste Vorzug des bureaukratischen Systems in der Verantwortlichkeit des Leiters liegt, und knüpft daran den Schluß, daß es in der Schule nur so weit berechtigt ist, wie eine effektive, nicht blos formale Verantwortlichkeit möglich ist. Die Konsequenzen, die sich hieraus ergeben, erstrecken sich sehr weit. Ich greife einen Punkt heraus, bei dem noch eine andere Seite der Anschauungen des Verfassers ans Licht tritt. Er ist ein Freund von Versetzungsprüfungen und ist geneigt, bei ihnen ein gerütteltes Maß positiven Wissens zu fordern. Die Frage aber, ob in einer Klasse eine Versetzungsprüfung abzuhalten sei, will er nicht in das Belieben des Direktors gestellt sehen, sondern fordert, daß darüber in der Regel das Lehrerkollegium zu entscheiden habe. Das Abiturientenexamen, wie es jetzt ist, scheint ihm sehr reformbedürftig. Hier kommt der Wunsch, daß im Lehramt überall klare und einwandfreie Verhältnisse geschaffen werden, der das ganze Buch durchzieht, zu charakteristischem Ausdruck. In der schriftlichen Reifeprüfung sollen die Schüler vor Aufgaben gestellt werden, auf die sie in ausreichender Weise vorbereitet sind, andrerseits aber sollen ihnen die Themata, die sie zu bearbeiten haben, unbekannt bleiben. Der Verfasser schildert nun an dem Beispiel des deutschen Aufsatzes, welche Mißlichkeiten sich hier ergeben, und wie es für den Lehrer fast unmöglich ist, die scharf spähenden Schüler gehörig auf die in Vorschlag gebrachten Themata vorzubereiten, ohne sie doch zu viel merken zu lassen. Als eine Auskunft, bei der diese Schwierigkeiten wegfallen würden, schlägt er dann vor, daß die Themata

zu den Prüfungsarbeiten von einer Zentralstelle aus frei bestimmt werden mögen, wie es in Bayern geschieht. Die Aufklärungen über die Absicht eines Themas, die die Lehrer bei einer solchen Ordnung ihren Schülern zuweilen geben müßten, würden sie schriftlich festzulegen und mit den korrigierten Arbeiten der vorgesetzten Behörde einzureichen haben.

Einen breiten Raum nimmt die Besprechung der Verwaltung des höheren Schulwesens ein. Ihr oberstes Organ ist in allen deutschen Staaten mit einer Fülle von Aufgaben betraut, die mit dem Schulwesen in sehr lockerer oder gar keiner Beziehung stehen. Die einheitlichste Zentralbehörde hat Sachsen in seinem Departement des Kultus und öffentlichen Unterrichts. Sehr mannigfaltig ist der Bau der Zentralmittelbehörden, die den Provinzial-Schulkollegien Preußens entsprechen. In Süddeutschland ist ihre Zusammensetzung durch das Bedürfnis nach ständiger Berührung mit der Wissenschaft und der Schulpraxis bestimmt, in Österreich ist dem Laienelement eine weitgehende Mitwirkung zugebilligt. In vielen Staaten bestehen für die einzelnen höheren Lehranstalten besondere Behörden, die als Kuratorien, Beiräte oder Schulkommissionen bezeichnet werden. Sie sind sehr verschieden organisiert und weichen auch in den Rechten, die ihnen zugemessen sind, stark von einander ab. In einigen Staaten ist bestimmt, daß außer dem Direktor auch einer der Lehrer der Anstalt dem Kuratorium angehört, oder es müssen sämtliche Mitglieder akademisch gebildet sein, oder die Mitgliedschaft steht jedem angesehenen Bürger offen. Es gibt solche Kuratorien bald nur für städtische Anstalten, bald finden sie sich auch an Anstalten staatlichen Patronats. Hier führen diese Kuratorien die sogenannte nächste Aufsicht über die Schule und ihren Betrieb, dort sind sie beratende Organe ohne alle Aufsichtsbefugnis. So führt der Verfasser eine Menge gerade heute sehr interessierenden Materials vor, auf die Kuratorien von Anstalten nicht königlichen Patronats in Preußen geht er indessen nicht ein. Vielleicht wird es sich empfehlen, hier später einmal das Wichtigste nachzutragen. Indessen genügt das, was der Verfasser über die Verwaltung des höheren Schulwesens im ganzen zusammen gebracht hat, völlig, um dem Ausblick in die Zukunft, mit dem der Verfasser sein Werk schließt, eine solide Grundlage zu geben. Er wünscht, daß Preußen, das bisher in seinen Provinzial-Schulkollegien, ohne den Beirat der Männer der Wissenschaft, ohne wirkliche fortdauernde Verbindung mit der Schulpraxis und ohne Unterstützung des Laienelementes geblieben ist, seine Schulbehörden demnächst von Grund aus erneuere. Dabei müsse es sich der freien intellektuellen und moralischen Kräfte der höheren Lehrerschaft, die jetzt zu ausschließlich durch wissenschaftliche Arbeit in Anspruch genommen würden, bemächtigen und sie in den Dienst einer wirklich durchgreifenden Schulaufsicht stellen, dergestalt, daß die Schulverwaltung von dem Betrieb der einzelnen Schule und der Individualität der einzelnen Lehrer stets ein scharfes und zureichendes Bild habe und haben könne. Zu diesem Zweck seien zunächst die Provinzial-Schulkollegien sehr beträchtlich zu erweitern. Überdies müßten sie unter einem Oberschulrat zusammengefaßt und aus ihrer Verbindung mit der allgemeinen Verwaltung gelöst werden. Diesem Behördenbau würde dann in den Provinzial-Schulsynoden, zu denen die Lehrerschaft und das Laienelement Vertreter zu entsenden hätte, ein Organ der Selbstverwaltung gegenübertreten.

Dies in kurzen Zügen der Inhalt des reichen Buches. Man wird ihm sicherlich nicht überall zustimmen können, aber man wird, wenn man dem Verfasser willig zuhört, in ihm einen Mann von gesundem Urteil, ernster Lebensanschauung und hoher Auffassung von der Würde des Lehramts kennen lernen und neben einer umfassenden Orientierung über die gesamte Lage des höheren Schulwesens in deutschen Landen eine Fülle von Gesichtspunkten für ihre Beurteilung gewinnen.

Berlin. G. Louis.

Weimer, Hermann, Haus und Leben als Erziehungsmächte. Kritische Betrachtungen. München 1911. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. IV u. 212 S. 8°. geb. 3 M.

Das Werk kann als Fortsetzung eines Büchleins von demselben Verfasser gelten. „Der Weg zum Herzen des Schülers", das hoffentlich den meisten Lehrern und auch recht vielen anderen bekannt sein wird. Hatte sich Weimer dort in erster Linie an den Lehrer gewandt, so beschäftigte sich sein neues Werk mit der Jugenderziehung im weitesten Sinne, richtet sich also an alle, die bei dieser Erziehung in irgend einer Weise mitwirken.

Wenn uns, so sagt Weimer, die körperliche, geistige und sittliche Entwicklung unserer Jugend vielfach nicht befriedigt, so pflegt man gern allein die Schule dafür verantwortlich zu machen; mit Unrecht. Viel größer als der Einfluß der Schule ist hier der Einfluß des Hauses und des Lebens. Wollen wir die Gründe suchen für jene beklagenswerte Erscheinung, so schauen wir uns um, ob diese beiden wichtigen Faktoren dem Kinde gegenüber ihre Schuldigkeit tun.

Wir finden, daß das, was zunächst das Haus angeht, nicht der Fall ist. Das liegt z. T. an Erziehungsmängeln der Eltern. Die Liebe bildet die Grundlage der häuslichen Erziehung, ist jedoch nicht gleichbedeutend mit ihrem Inhalt. Vieles will beachtet sein, vieles wird gar leicht verfehlt. Diese Fehler lassen sich auf gewisse Grundtypen zurückführen, denen gegenüber Weimer dann bestimmte Grundgesetze der Kindererziehung den Eltern an die Hand gibt, wie: frühen Beginn der Erziehung, Gewöhnung, Bestimmtheit und Stetigkeit des Erziehers, Gewöhnung an Gehorsam. Schuld an mancher unerfreulichen Erscheinung bei der heutigen Jugend hat ferner die „Verarmung des Elternhauses". Hier trifft der Verfasser das Grundübel gerade unserer Zeit. Seitdem das Kleingewerbe aus dem Hause geschwunden, die Mietswohnung an die Stelle des eigenen Hauses getreten ist, lernen die Kinder nicht mehr aus dem Leben. Da sie selbst die Handarbeit nicht kennen und schätzen lernen, beginnen sie schon frühzeitig auf das werktätige Volk mit Verachtung herabzusehen. Daß die Schule auch hier angerufen wird als Helferin, ist ein höchst bedauerliches Armutszeugnis und eine im Grunde unbillige Forderung. In ähnlicher Weise versagt das Elternhaus z. T. in der religiösen Erziehung des Kindes, in der Frage des Alkoholgenusses, der Sexualerziehung und im Kampfe gegen die Lüge. Daß das Beispiel das beste Erziehungsmittel ist, wird zu leicht vergessen. Es sind bittere Wahrheiten, die den Eltern hier gesagt werden, aber Bemäntelungen vertragen diese Dinge nun mal nicht. Weimer bespricht dann weiter die „Pflichten und Leistungen der einzelnen Hausgenossen", gibt dabei beherzigenswerte Winke

für die Erziehung der Mädchen und bespricht die Einflüsse der modernen Frauenbewegung auf die Erziehung der Kinder.

Der weitaus größere Teil des Buches behandelt dann die Frage: Welchen Einfluß hat das Leben auf die Erziehung des Kindes? Da ist zuerst die Frage: Welchen Einfluß hat die Straße auf das Kind? Welche Nachteile hat in dieser Beziehung die Großstadt, und wie ist dem abzuhelfen? Welche Pflichten erwachsen den Eltern, welche den städtischen Verwaltungen?

Unter der Überschrift „Jugend und Vergnügen" kritisiert der Verfasser das Sonntagsvergnügen des Durchschnittsmenschen, den Alkoholgenuß der Kinder, den Besuch minderwertiger Schaustellungen usw. und verlangt eine Erziehung zu reinerem und höherem Lebensgenuß. Drei Keime, sagt er, sollen zur besonderen Entfaltung gebracht werden: Die Freude am Spiel, an der Natur, an der Kunst, und spricht den vernünftigen Bestrebungen des Sports, Wanderns, der Schrebergärten usw. das Wort.

Die Kapitel „Lektüre" und „Soziale Einflüsse" behandeln die betreffenden Fragen größtenteils auf Grund reichlichen statistischen Materials und bieten außer einem Überblick über die Reformbestrebungen des Staates und einzelner Körperschaften eigene Beobachtungen und Vorschläge des Verfassers, die auch dem Kenner dieser Gebiete manches Neue und Anregende bieten, wenngleich nicht jeder seine Anschauungen und Hoffnungen betreffend Zwangsorganisationen der schulentlassenen Jugend und Frauendienstjahr teilen wird.

Bedeutend ist der Abschnitt über „Die bedenklichen Wirkungen des Massengeistes". Weimer zeigt, wie die gemeine Mittelmäßigkeit, die den Massengeist als Dauererscheinung kennzeichnet, ein Interesse daran hat, den Korpsgeist zu idealisieren, das Große nicht hoch kommen zu lassen, wie dieser Massengeist schon in frühster Jugend beginnt, manchem der Edlen und Guten das Beste nimmt, wie er sich dann weiter im Leben breit macht und besonders gefährlich wird, wenn er Stellung nimmt zu den großen Problemen der Weltanschauung. Die elende Sucht, alles zu bekritteln, ohne sich selbst zu prüfen, immer negativ, wenig positiv zu sein, ist für ihn bezeichnend. Darum, so ruft Weimer, das Kind zur Selbstkritik erziehen und auch selbst sich einmal fragen: „Worin liegt meine Schuld?"

Das Schlagwort, man solle das Kind sich selbst überlassen, es vom Leben erziehen lassen, wird vom Verfasser mit Recht als gefährliche Phrase abgelehnt.

Das Buch „Haus und Leben als Erziehungsmächte" bringt, gestützt auf reichliches Material, wie der Verleger mit Recht sagt, die erste umfassende Darstellung und Kritik der Einwirkung des modernen Lebens auf die Entwicklung unserer Jugend. Die Vorzüge, die das schon genannte Büchlein „Der Weg zum Herzen des Schülers" auszeichnen, finden wir hier reichlich wieder. Der Grundzug des Buches ist tiefer Ernst und herzliche Liebe zur Jugend. Darum mag auch manches scharfe und harte Urteil von dem hingenommen werden, den es trifft, zumal der Verfasser nicht in Anklage und Negation sich erschöpft, sondern stets die Wege zur Abhilfe weist. Die Urteile und Vorschläge sind durchaus frisch und gesund und bleiben bei allem Idealismus im besten Sinne doch frei von Überspanntheit, zeigen den Mann, der die Welt beobachtet und kennt. Darum wirkt „Haus und Leben" gegen-

über so manchem pädagogischen Gerede, das immer nur mit idealen Verhältnissen rechnet, immer nur ideale Forderungen stellt, geradezu erlösend.

Hannover. B. Rust.

De la Mettrie, Der Mensch eine Maschine. Übersetzt, mit einer Vorrede und mit Anmerkungen versehen von Max Brahn. (Philosophische Bibliothek Band 68). Leipzig 1909. Dürrsche Buchhandlung. XXII u. 72 S. 8°. geb. 2,20 M.

Der vielgenannte aber im ganzen wenig bekannte, wegen seiner materialistischen Anschauung oft geschmähte französische Philosoph erscheint hier in einer seiner wichtigsten Schriften; die Verlagsbuchhandlung hat sich durch die Aufnahme derselben in die weit verbreitete philosophische Bibliothek ein nicht geringes Verdienst erworben. Dadurch ist die berühmte Abhandlung weiteren Kreisen zugänglich gemacht. Die einzige früher erschienene Übersetzung von A. Ritter gab das Original nicht überall genau wieder und ist jetzt längst vergriffen. Der Herausgeber hat seine Übersetzung nach der ersten im Jahre 1748 in Leyden erschienenen Ausgabe gefertigt. Seine Frau hat wesentlich dabei mitgeholfen.

Die Einleitung stellt zunächst den Lebensgang des Philosophen dar, der ja bekanntlich Mediziner von Fach war und durch sein Studium auf die philosophischen Ideen geführt wurde, die er in seinen Schriften niedergelegt hat. Am meisten beeinflußt wurde er wohl von Boerhave, dem berühmtesten Mediziner jener Zeit, unter dessen Leitung er, der schon Arzt in seinem Heimatort gewesen war, in Leyden seine Studien fortsetzte und vertiefte. Weil er sich in Frankreich durch seine Schriften, namentlich durch seine „Naturgeschichte der Seele", den Haß der theologischen Kreise zugezogen hatte, berief ihn Friedrich der Große 1746 an seinen Hof, wo er eine besondere Vertrauensstellung einnahm. Wenige Jahre später schon, 1751, ist er in Berlin im Alter von nur 42 Jahren gestorben. Wie sehr ihn der große König schätzte, geht daraus hervor, daß er ihm einen ehrenden Nachruf widmete. — In der ziemlich ausführlichen Einleitung entwickelt der Herausgeber nach der Schilderung des Lebensganges La Mettries, auf welchen Wegen der Philosoph zur Aufstellung der von ihm in der vorliegenden Schrift enthaltenen Lehren gekommen ist. Angedeutet wurde schon, daß sie aus seinem medizinischen Studium herausflossen, welches ihn vor allem auf die Beobachtung des wirklichen Lebens und Daseins hinführte, wie es sich dem medizinisch geschulten Blicke bietet. Das war denn auch der Ausgangspunkt seiner ganzen Theorie; hieraus entwickelte sie sich. In diesem Sinne beobachtete er das ganze Weltall, so auch alle Vorgänge auf der Erde. Er kommt zu der Erkenntnis, „daß das Wesen des Lebens in der Fähigkeit besteht, Bewegungen der einzelnen Zellen zu machen", daß auch die Ursache geistiger Veränderungen oder Störungen rein körperlicher Natur ist, das sie eine Veränderung im Nervensystem oder Gehirn ist. Einen Sprung kann er in den geistigen Vorgängen nicht finden, alles entwickelt sich ihm aus einfachen blinden Atombewegungen. Es entwickele sich eine Gesetzlichkeit der Dinge nach dem naturwissenschaftlichen Denken. Er überträgt die Gesetze des körperlichen Lebens einfach auf das geistige, welches in absoluter Abhängigkeit vom körperlichen vor sich gehe. Danach kann es nach ihm auch

keine Grenze zwischen Tier und Mensch geben. Die Züchtung eines begabten Tieres zu einem Menschen sei deshalb nur eine Erziehungsfrage. — Dabei würdigt La Mettrie durchaus nach Gebühr die höheren geistigen Genüsse, welche ein Ergebnis der Kultur und Erziehung sind, ohne daß er dabei die körperlichen Vergnügungen verwirft. Weil jeder seiner Natur gehorchen müsse, so sei auch der Verbrecher notwendig seiner Natur nach Verbrecher. Aber die menschliche Gesellschaft dürfe sich vor ihm schützen: sie erkläre die Handlungen für unmoralisch, welche der Gesellschaft schädlich seien. Demnach sei die Moral ein Ergebnis der menschlichen Gemeinschaft. Wenn der Verbrecher geistig nicht normal sei, so sei er nicht zu verurteilen. Hierüber müsse dem Arzte das Urteil zustehen. Man greife den Materialismus meist mit moralischen Gründen an. Und doch enthält derselbe nichts nach unseren Begriffen Unsittliches. Da gibt es ganz andere Angriffspunkte, die auf anderem Gebiete liegen. Es ist ganz richtig, wenn Brahn darauf hinweist, daß auch der Idealismus seine Schwierigkeiten habe; aus dem Kampfe desselben mit dem Materialismus solle die Wahrheit allmählich geboren werden. Soweit über die Grundzüge der Theorie La Mettries, welche zugleich die Grundzüge des Materialismus überhaupt sind. Die Schrift selbst beginnt mit der Widmung „An Herrn Haller, Professor der Medizin zu Göttingen", die den bekannten Dichter und Mediziner, der auf dem entgegengesetzten Standpunkt stand, sehr verletzte. Die Übersetzung ist klar und leicht lesbar. Sie wird jedem Gebildeten verständlich sein. Den Schluß bilden eine Anzahl von Anmerkungen.

Wir sagten schon am Eingang dieser Zeilen, daß die Herausgabe dieser Schrift des französischen Philosophen recht verdienstlich sei. Gerade auch für diejenigen, welche durchaus nicht auf seinem Standpunkt stehen, wird die Lektüre des Büchleins von großem Interesse sein. Tun sie dabei doch einen Blick in eine Gedankenwelt, der man eine gewisse Folgerichtigkeit nicht absprechen kann.

Wentscher, Else, Der Wille, Versuch einer psychologischen Analyse. Leipzig und Berlin 1910. B. G. Teubner. X u. 189 S. 8°. geb. 2,80 M.

Die Verfasserin geht von der uns heutzutage vielfach entgegentretenden Tatsache aus, daß das Interesse an philosophischen Problemen sich lebhaft zu regen beginnt im Gegensatz zu den früheren Jahrzehnten, in denen besonders die Fortschritte auf den naturwissenschaftlichen und technischen Gebieten das Denken der Menschheit mehr auf die Außenwelt richteten. Der Mensch ist jetzt mehr geneigt, Einkehr bei sich selbst zu halten, und zwar sind es hauptsächlich psychologische Probleme, die ihn interessieren. Und von den psychologischen Fragen, welche zu einer genaueren Erörterung auffordern, kommt nach der Verfasserin Ansicht für das Verhältnis der Menschen zueinander keine so sehr in Betracht wie die nach dem Wollen, dessen Ausbildung in den Kindern ja auch eine der wichtigsten, ja vielleicht die wichtigste Aufgabe aller Pädagogik ist. Aus solchen Erwägungen heraus hat die Verfasserin gerade diese Seite der Psychologie zu ihrem Stoffe gewählt: sie will die Frage nach der Natur des menschlichen Wollens behandeln; ist doch die Willenspsychologie nach ihrer Ansicht das Stiefkind der psychologischen Forschung. Die Verfasserin setzt sich zunächst grundsätzlich mit anderen Psychologen, namentlich mit Brentano, Ebbinghaus und Münsterberg auseinander, von

denen die beiden letzteren auf Herbert Spencer fußen. Um zu ihrem Ziele zu gelangen, will sie eine sorgfältige Analyse des Willensbewußtseins vornehmen. Gleich Wallenstein in seinem berühmten Selbstgespräch haben wir nach den Darlegungen der Verfasserin, solange wir uns nicht fest entschlossen haben, das Bewußtsein: „wir könnten jene Motive verwerfen und uns auf Grund anderer Überlegungen anders entscheiden." Darin liege die Überzeugung, daß unser Wollen nicht nur in einem Vorhersehen des von uns auszuführenden Handelns bestehe, sondern daß wir wählend und wollend dieses unser Handeln mitbestimmen, daß unser Wollen somit in ganz anderem Maße, als ein bloßes Vorhersehen ursächlich für unser Handeln sei. — In dem ersten Kapitel kommen wir zu dem Ergebnis, daß das Begehren noch kein Wollen sei, daß es erst eintrete, wenn die Reflexion auf das eigne Selbst dazwischentrete, das die unwillkürlichen Regungen beherrsche und entweder hemme oder durch eigne Tätigkeit bejahe und zu den seinigen mache. — Die dann folgende Erörterung der Willensmotive macht in keiner Weise auf Vollständigkeit Anspruch; nicht alle die komplizierten Gefühle werden bezeichnet, die einem Menschen Anlaß zum Handeln werden können, aber doch eine ganze Anzahl, in denen das Fühlen und solche in denen das Vorstellen und Urteilen über das Fühlen überwiegt. Überhaupt spielen bei dem Wollen die mannigfachsten geistigen Regungen eine wichtige Rolle. Neben den in den Seelen der Menschen wurzelnden Wertgefühlen sind hierbei auch die sittlichen Grundsätze von großer Bedeutung. „Die Analyse der Willenshandlung" führt zu dem Ergebnis, daß das Wollen eine gebilligte Entscheidung, eine gebilligte Zielsetzung sei. Und Verfasserin fand das Wesen der Billigung vor allem in Wertgefühlen. Der in psychologischer Hinsicht sehr interessante Abschnitt über die Entwicklung des Wollens im Kinde zeigt, wie das Kind in seinem Billigen von seinen Erziehern und der ganzen Umgebung, in der es lebt, abhängig ist, wie man dann aber auch selbständig empfundene sittliche Wertschätzungen in dem Kinde erzeugen muß. Dann erst ist das Wollen in ihm recht entwickelt, wenn es bewußt billigt, denn das eigentlich Kennzeichnende des menschlichen Wollens ist eben „der Besitz sittlicher Normen und die Fähigkeit zur sittlichen Billigung und Wertschätzung und zu gebilligten Entscheidungen". Ebenso wenig wie die Begriffe des Wählens und Wollens darf der Psychologe nicht das „ich will" dem „ich werde" gleichsetzen. Das Wählen fällt zwar unter den Begriff des Wollens, der letztere ist ihm aber übergeordnet; und im letzteren Falle ist der Entschluß wohl vorhanden, aber seine Ausführung hängt doch nicht allein von dem Wollenden ab. Vielfach zeitigt das stets gewohnte Wollen ein gewohntes Handeln, und der Mensch vollbringt Handlungen, ohne daß dabei ein Willensbewußtsein zu bemerken wäre. Die Ausführung der einmal gefaßten Entschlüsse wird durch die Willensenergie, die Willensanschauung, bedingt. Die Erörterungen über Wollen und Denken ziehen die Grenze zwischen willkürlichem und unwillkürlichem Vorstellen und zeigen die Übergänge zwischen beiden Formen sowie ihre Beziehungen zum künstlerischen und dichterischen Schaffen. Eine den ganzen Menschen befriedigende Weltauffassung könne man nicht gewinnen, wenn man sich nicht entschließe, jenseits der Grenzen des beweisbaren Wissens das Recht sittlicher und religiöser Postulate anzuerkennen. — Daß auf dem Gebiete der Willenspsychologie auch Konflikte unausbleiblich sind, liegt auf der Hand, und zwar sind

dies Konflikte sittlicher Natur; sie entstehen aus den inneren Kämpfen, da ein Mensch nicht selten Opfer an seinen Wünschen zu bringen hat. Das, was er tun soll, legen ihm diese Kämpfe auf. Solche inneren Kämpfe dürfen nicht mit einem Siege der Leidenschaft enden, im Gegenteil, wir sollen unsere tiefsten sittlichen Überzeugungen zum Siege bringen. Das könne man durch eine Konzentration der Aufmerksamkeit erreichen auf alle sittlichen Gefühle und Elemente in uns. Der Mensch solle sich zur Selbstbeherrschung erziehen. Die Kraft, mit der man die einmal als sittlich gut erkannten Ziele verfolge, sei die der Willensenergie. Dazu gehöre nicht nur Lebhaftigkeit der Antriebe unseres Wollens sondern ebenso sehr Zähigkeit und Dauerhaftigkeit in der Wirksamkeit dieser Willensantriebe, die Konsequenz des Wollens. Menschen, die dieses erreichen, gelangen zu dem, was man Charakter nennt, der die Festigkeit und Einheitlichkeit des Wollens und Wesens bedeutet. Ohne ein energisches Wollen sei ein solcher nicht denkbar. Er wird, wenn seine Anlagen auch im Menschen vorhanden sind, doch erst im Laufe des Lebens geprägt. Die Ausführungen über das Problem der Willensfreiheit geben der Verfasserin Gelegenheit zu interessanten Auseinandersetzungen über Verantwortung und den Determinismus, über die Strafe auf deterministischem Boden. Das führt zu dem Begriff der Schuld und zu dem der Strafe als Abschreckung und als Erziehungsmittel. — Das letzte Kapitel bringt eine kritische Untersuchung anderer Willensanalysen; hier setzt sich die Verfasserin mit Ebbinghaus, Münsterberg und Herbert Spencer auseinander und ebenso noch mit einigen neueren Psychologen, wie Heinrich Maier, James und Meumann. In der Schlußbetrachtung wird die Summe gezogen. Verfasserin kommt zu der Forderung, daß unser seelisches Subjekt innerhalb aller Veränderungen und Entwickelungsphasen mit sich identisch bleiben soll. Unser Handeln soll unabhängig sein von zufälligen Bedingungen, von Affekten und fremden Meinungen, abhängig allein von den Faktoren, „in denen wir die Wirksamkeit unserer eigenen Persönlichkeit erblicken".

Das eigenartig durchdachte, in seiner Ausführung für den denkenden Leser sehr anregende Buch ist ein wertvoller Beitrag zur psychologischen Literatur, beruhend auf den gründlichsten philosophischen Studien, wie uns das auch die zahlreichen Anmerkungen und Anführungen aus philosophischen Schriften der mannigfachsten Art bekunden. Die wertvolle Studie wird allen Freunden philosophischer Betrachtungen sehr willkommen sein.

Köslin. R. Jonas.

Baldus, Aloys, Lehrbuch der Kirchengeschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Köln 1909. Verlag von J. P. Bachem. 8°. 160 S. geb. 2 M.

Baldus veröffentlichte 1904 ein für den Unterricht in den mittleren Klassen bestimmtes Büchlein „Kirchengeschichtliche Charakterbilder", das bereits 1909 in siebenter und achter Auflage erscheinen konnte und weite Verbreitung an den höheren Lehranstalten gefunden hat. Der Gedanke lag nahe, daß der Verfasser auf der Grundlage dieser Charakterbilder ein entsprechendes für den Unterricht auf den oberen Klassen bestimmtes Lehrbuch ausarbeite.

Dieser Aufgabe hat sich Baldus in dem vorliegenden Werke entledigt, und die Erwartungen, die man auf Grund seines ersten Buches an ihn stellen durfte, sind nicht getäuscht worden. Die beiden Schulbücher stehen in einem so innigen Zusammenhange der Stoffauswahl, der Anordnung und selbst dem Wortlaute nach, daß das Studium und der Unterricht daraus zweifellos manchen Vorteil erhält; es wird nämlich „denjenigen Anstalten, die in den mittleren Klassen die, kirchengeschichtlichen Charakterbilder' benutzen, durch Gebrauch des vorliegenden Lehrbuches in den oberen Klassen die Möglichkeit gegeben, den kirchengeschichtlichen Lehr- und Lernstoff zu verringern und dadurch viel an der dem Religionsunterricht so sparsam zugemessenen Zeit zu gewinnen". Diesem Erwarten, das der Verfasser eingangs ausspricht, wird die Darstellung völlig gerecht: das Buch vermeidet die epische Breite so wohl wie fragmentarische Kürze; die Sprache ist einfach, aber klar. An geeigneten Stellen finden sich nützliche Hinweise auf die gelehrte kirchengeschichtliche Literatur; die unausbleiblichen Kontroverspunkte werden ruhig dargelegt, und manches schöne Wort aus dem Munde angesehener nichtkatholischer Autoren wird zur Verteidigung der katholischen Auffassung den Schülern geboten. Die Anordnung des Stoffes hält sich an die Verordnungen der preußischen Lehrpläne; die Einteilung ist die sonst übliche in drei Zeiträumen mit je zwei Perioden. Die äußere Geschichte der Kirche und ihre innere geistige Entwicklung erfährt dabei die genügende Behandlung. Zeittafel nebst Namen- und Sachregister stehen am Schlusse des Buches.

Das „Lehrbuch" von Dr. Baldus findet sicher die gute Aufnahme, die die „Kirchengeschichtlichen Charakterbilder" längst gefunden haben.

Die Behandlung des sechsten Gebotes in der Prima höherer Lehranstalten in vierfacher Ausführung. Separatabdruck aus Heft 6/7 der Monatsblätter für den katholischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten. Köln 1909. Bachem. 8°. 91 S. brosch. 1,20 M.

Als in den letzten Jahren die Frage nach der sexuellen Aufklärung im Vordergrunde der pädagogischen Erörterungen stand, ersuchte das Konveniat der katholischen Religionslehrer zu Weihnachten 1907 den Vorstand der Clemens-Haan-Stiftung, zwei Preise auszuschreiben für die Bearbeitung des Themas: Behandlung des sechsten Gebotes in der Prima höherer Lehranstalten. Auf dieses Preisausschreiben gingen neun Arbeiten ein, und vier von ihnen entsprachen nach dem Urteile der Preisrichter den gestellten Bedingungen. Da aber keine der vier Bearbeitungen die anderen so überragte, daß ihr ein voller Preis hätte zuerkannt werden dürfen, wurden die beiden ausgesetzten Preise geteilt und die vier vorliegenden Arbeiten mit den halben Preisen gekrönt. Es sind dies die Arbeiten von Dr. M. Gerhard, Prüm (S. 162—179), von Kaplan Jos. Hoh, Tannhausen (S. 180 bis 202), von Kaplan H. Paßmann, Geldern (S. 203—226), von Prof. Dr. Hoffmann, München (S. 227—253).

Die Arbeiten sind, den Bedingungen entsprechend, unmittelbar zum Gebrauche im Unterrichte bestimmt und geben in geschickter Durchführung und vornehmer Darstellung eine so ausreichende Behandlung dieses schwierigsten aller Unterrichts-

themata, wie es wohl den Wünschen der Lehrer und den Zwecken der Schule entspricht. Besonderes Gewicht ist gelegt auf die Bedeutung des Geschlechtstriebes im Plane des Schöpfers, auf die Heiligkeit der Ehe, die Ausschreitungen des Geschlechtslebens und ihre Folgen für Seele und Leib. Der Ton der Darstellung verrät allenthalben den Ernst der Verfasser und ihre Achtung vor der Heiligkeit der Schülerherzen; die Ausführungen sind durchweht von echt priesterlichem Geiste. Zahlreiche Beispiele aus den verschiedensten Wissensgebieten beleben die schwierigen Erörterungen, namentlich wird großes Gewicht gelegt auf die Urteile der medizinischen Wissenschaften, und die Zitate der Dichter werden reichlich verwertet.

Welche von den Bearbeitungen nach allen Seiten den Vorzug verdient, ist wirklich schwer zu sagen, und der Leser wird ruhig dem Urteile der Preisrichter zustimmen dürfen. Jede der Abhandlungen hat etwas durchaus Eigentümliches und zeigt in vielen Punkten ein durchaus charakteristisches individuelles Gepräge. Dementsprechend, und bei der Eigenart des Themas aber auch des Lehrers und seiner jeweiligen Schüler, ist es selbstverständlich, daß die einzelne Darstellung nicht als etwas Abgeschlossenes und Stereotypes aufgefaßt werden darf. Freudig wird aber jeder Religionslehrer die verdienstvollen Arbeiten begrüßen, namentlich der jüngere Lehrer findet in ihnen ein gutes Vorbild und entsprechenden gut verarbeiteten Stoff. Freilich darf das Ganze wie auch die einzelne Arbeit jedem Lehrer nur die Materie sein, die er durch seine eigene Form gestalten und beleben soll; so aber kann auch das Ganze nach vielen Seiten gestaltet und ausgearbeitet werden und wird sich für die Erziehungszwecke der verschiedensten Schulen und für die Bedürfnisse aller Schüler fruchtbar machen lassen. Kleinigkeiten, die der Einzelne in den vorliegenden Beobachtungen beanstanden könnte, kommen dabei nicht in Betracht.

Eschweiler. Wilhelm Capitaine.

Wielands gesammelte Schriften. Herausgegeben von der Deutschen Kommission der Königlich preußischen Akademie der Wissenschaften. I. Abteilung: Werke, 3. Band. Poetische Jugendwerke, III. Teil, herausgegeben von Fritz Homeyer. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. 518 S. 10 M. — II. Abteilung: Übersetzungen, 3. Band. Shakespeares theatralische Werke. VI., VII. und VIII. Teil. Herausgegeben von Ernst Stadler. Ebenda 1911. 627 S. 12 M.

Jahrgang VIII, S. 395 und Jahrgang X, S. 117 sind die ersten vier Bände von Wielands gesammelten Schriften besprochen. Zwei neue liegen schon jetzt vor. Der III. Teil der poetischen Jugendwerke beginnt mit den Schriften, in denen Wieland für seine Gedanken und Phantasien griechisches Kostüm sucht und in denen die Griechen im Bunde mit den welthistorischen Ereignissen der Zeit und den Verworrenheiten von Wielands leicht entzündlichem Herzen ihn aus den seraphischen Regionen auf die Erde zurückführten und ihn Motive wählen ließen, die sich durch seine ganze spätere literarische Tätigkeit ziehen. „Araspes und Panthea", dann „Cyrus" (Friedrich der Große in persischer Tracht), und Lady Johanna Gray und kleinere Sachen poetischer und prosaischer Form sind in dem

3. Band enthalten. Von Shakespeare bekommen wir in der I. Abteilung, 3. Band „Viel Lärmens um Nichts", „Macbeth", „Die zween edle Veroneser", „Romeo und Juliette", „Othello", „Was ihr wollt", „Hamlet", „Das Winter-Märchen", dann noch Rowes Biographie Shakespeares und Wielands Selbstverteidigung.

Deutsches Wörterbuch von Fr. L. K. Weigand. 5. Aufl. in der neuesten für Deutschland, Österreich und die Schweiz gültigen amtlichen Rechtschreibung. Nach des Verfassers Tode vollständig neu bearbeitet von Carl von Bahder, Hermann Hirt und Karl Kant. Herausgegeben von Hermann Hirt. 2. Band. L—Z. Gießen 1910. Alfred Töpelmann (vormals J. Ricker). 1362 S. Lex. 8°. geb. 13 M.

Den ersten Band habe ich eingehend in Jahrgang IX, S. 122 ff. dieser Monatschrift besprochen. Da der zweite Band dem Werte des ersten entspricht, so habe ich nicht viel hinzuzufügen. Nur das sei noch einmal betont, daß dieses Buch nicht nur dem Gelehrten dienen will, sondern die Kenntnis deutscher Sprachvergangenheit und Sprachbedeutung in einer dem heutigen Stande der Forschung entsprechenden Weise in den weitesten Kreisen zu verbreiten bestimmt ist.

Durch die Berücksichtigung der Etymologie führt es ein in das Werden der Sprache und in ihre Entwicklungsgeschichte von den ältesten Zeiten bis auf den heutigen Tag. Durch die grammatischen Angaben, namentlich Konjugationsformen und Pluralbildung, enthebt es den Zweifelnden der Ungewißheit, durch die Fremdwörter, die es bringt, trägt es bei zur Verdeutschung dessen, was deutsch ausgedrückt werden kann; durch die Eigennamen führt es ein in das Verständnis dessen, was jeder zeitlebens und auch nach seinem Tode an sich trägt. Anregend und belehrend ist es für Prämien an Schüler besonders geeignet. Denn es ist doch allmählich Zeit, daß wir unseres Deutschtums endiich auch in seiner Sprache sicherer werden.

Auf einige Einzelheiten, die mir beim Studium des zweiten Bandes aufgestoßen sind und die allgemeine Bedeutung haben, sei noch hingewiesen. Wenn bei Omnibus das Geburtsjahr 1823 gegeben werden kann, so wäre auch bei Automobil im ersten Bande das Geburtsjahr erwünscht. Vom Omnibus bis zum Automobil, welch' interessanter Gang der Kultur! — Daß philosophische Ausdrücke wie Nirwana, die Kurswert haben, aufgenommen sind, ist erfreulich. Das könnte an manchen Stellen noch ausgedehnt werden, z. B. neben Egoismus dürfte das Wort Altruismus nicht fehlen, dessen Geburtsjahr (Comte) doch ziemlich genau festzustellen ist Und wie mit philosophischen Begriffen dürfte es auch mit politischen gehen. Wenn Partikularismus und Piepvogel (roter Adlerorden) aufgeführt werden, dann kann auch Piepmeier verlangen, Aufnahme zu finden, zumal in unseren Tagen das Geschlecht der Piepmeier eher zu- als abnimmt.

Eilenberger, Rudolf, Pennälersprache. Entwicklung, Wortschatz und Wörterbuch. Straßburg 1910. Karl J. Trübner. VI u. 68 S. 1,80 M.

Die Anregung zu dieser Arbeit hat Prof. H. Hirt in Leipzig gegeben. Bei der Sammlung ist nur Mittel- und Norddeutschland berücksichtigt. Vorarbeiten waren nicht da, nur K. Schladebach, Die Dresdener Pennälersprache, konnte

ausgiebig benutzt werden. Es ist also mit dem Büchelchen ein Ausschnitt aus der Schülersprache geboten, der der Erweiterung und der Mitarbeit weiterer Kreise im Osten, Westen und Süden bedarf. Hoffentlich schließen sich weitere Sammlungen an dieses kleine Werk an. Besonders reichhaltig wird die Ausbeute am Rhein sein, da der Schulhumor dort wohl die reichsten Blüten treibt. Zu den Direktorspitznamen kann ich sofort zwei weitere nennen: Zeus und Stier; zu den Spitznamen für den Kastellan der Schule: Pötzlapp. Jene beiden Bezeichnungen sind von vornherein klar. Pötzlapp = Putzlappen, hinweisend auf die reinigende Tätigkeit des Kastellans. Für Spritze ist am Rhein „Ponz" das gebräuchlichste Wort (= *pons* = Brücke, *pons asini*!).

Velhagen und Klasings Volksbücher.

Die seit einiger Zeit bei Velhagen und Klasing erscheinenden Volksbücher der Kunst, der Geschichte, der Erdkunde, der Literatur und der Musik haben für die Schule ein besonderes Interesse und sind geeignet, minderwertiger Lektüre den Weg zu verlegen. Mit den volkstümlich gehaltenen Texten, für die tüchtige Kräfte herangezogen werden, sind Illustrationen verbunden, die dem künstlerisch anerkannten Verlage alle Ehre machen und die unter Anwendung der neuesten Reproduktionsarten unter Benutzung des modernen Farbendrucks hergestellt sind. Die Bändchen sind so billig, daß die Anschaffung auch Schülern in bescheidenen Verhältnissen ermöglicht ist. Bis jetzt liegen vor aus dem Gebiete der Kunst: Rembrandt (Hans Jantzen), Tizian, Holbein, Dürer (Fr. H. Meißner), Bracht (M. Osborn) und Heinrich von Zügel (Georg Biermann); Geschichte: Napoleon I. (W. von Bremen), Blücher (Karl Berger), Luitpold, Prinzregent von Bayern (Arthur Achleitner), Bismarck (Pflugk-Harttung); Literatur: Schiller (Joh. Höffner), Körner (E. Kammerhoff), W. Raabe (Heinr. Spiero), Scheffel (E. Boerschel); Erdkunde: Capri (A. Harder), Schwarzwald (M. Bittrich); Musik: Beethoven (G. Thormälius).

Berlin. A. Matthias.

Ritter, Constantin, Neue Untersuchungen über Platon. München 1910. C. H. Beck. VIII u. 424 S. gr. 8°. brosch. 12 M., geb. 14 M.

Diese Untersuchungen sind dem 1909 unter dem Titel Platon, sein Leben, seine Schriften, seine Lehre Bd. I in gleichem Verlage erschienenen Werke Ritters beigegeben. Sie sollen teils Nebenfragen beantworten, deren Erörterungen dort keinen Raum fanden, teils die dort aufgestellten Sätze durch eingehende Beweisführungen stützen und gegen mögliche Einwendungen verteidigen. Das Buch enthält folgende Aufsätze: I. Bemerkungen zum Sophistes. S. 1—65. II. Beiträge zur Erklärung des Politikos. S. 66—94. III. Bemerkungen zum Philebos. S. 95—173. IV. Timaios Kap. I. (Verhältnis der Rekapitulation eines politischen Vortrags des Sokrates zur Politeia. Bedeutung der durch Krankheit am Erscheinen verhinderten ungenannten Person.) S. 174—182. V. Die Sprachstatistik in Anwendung auf Platon und Goethe. S. 183—227. VI. Εἶδος, ἰδέα und verwandte Wörter in den Schriften Platons. S. 228—326. VII. Die dem Platon und Speusippos zugeschriebenen Briefe. S. 327—424.

Völlig neu sind von diesen Abhandlungen nur die zwei letzten; die anderen führen zwar auch Ritters im Jahre 1888 erschienene „Untersuchungen über Plato" weiter, aber sie sind nach jenen einzeln schon veröffentlicht worden, haben aber, mit einer Ausnahme, bei dem vorliegenden Neudrucke erweiternde Zusätze, zum Teil von recht erheblichem Umfange erhalten. Zu sachlichen Abänderungen seiner früheren Darlegungen hat R. dabei kaum je Anlaß gefunden, doch glaubt er nicht, alle Platon und seine Philosophie betreffenden Rätsel gelöst zu haben, und bekennt, daß er mit Sokrates zu denen gehöre, die sich nicht weniger gern widerlegen lassen, als selbst widerlegen. Er steht also, wie es einem Forscher geziemt, im Dienste der Wahrheit, und in diesem Dienste bewährt er unermüdlichen Fleiß, tiefgehende Gründlichkeit, große Umsicht und Besonnenheit. Diese Eigenschaften bewährt R. überall. Hinweisen möchte ich namentlich auf seine sprachstatistischen Untersuchungen, die ein rechter Beleg dafür sind, was alles dabei zu berücksichtigen ist, wenn das Verfahren nicht mechanisch und äußerlich und damit nutzlos werden soll. Die reichen Sammlungen, die R. über den Sprachgebrauch Platons angelegt hat und die vorzugsweise in Abhandlung VI, aber auch sonst zur Geltung kommen, müssen in einem jeden den schon von Zeller ausgesprochenen Wunsch rege machen, R. möge sich doch im Interesse der Platoforschung einer Neubearbeitung des Lexikon Platonicum von Ast unterziehen.

Aus dem Vielen, was ich gern besprechen möchte, kann ich hier nur Weniges herausheben. Die Schwierigkeit in Sophistes 248 E, einer Stelle, die geradezu Verwirrung in die Platoforschung gebracht hat, löst R. (S. 52, 53) dadurch, daß er in Übereinstimmung mit G. Teichmüller (Stud. zur Gesch. d. Begriffe S. 138) παντελῶς ὄν gar nicht auf die Ideen bezieht, sondern auf „das ὄν in all seiner Fülle, den κόσμος, jenen θεὸς αἰσθητός des Timaios". Ich bin immer der Ansicht gewesen, daß παντελῶς ὄν nicht auf die Idee gehe, sondern aus Timaios 30 BC zu erklären sei.

Ritters Verwunderung darüber, daß man in der Ideenlehre Platons etwas so gar Absonderliches zu erblicken vermochte, teile ich vollständig, finde sogar, abweichend von R. (vgl. S. 280 und S. 317, 318), auch im Phaidon keine „Phantastik". Vielleicht darf ich mich hierfür auf meine Darlegungen in „Die Weltanschauung Platos dargestellt im Anschluß an den Dialog Phädon" berufen. Ich gebe R. auch darin recht, daß alle die Ausdrücke, mit denen Platon das Verhältnis zwischen Ideen und Sinnendingen bezeichnet: μετάσχεσις, μεταλαμβάνειν, παραγίγνεσθαι, παρουσία „sich ganz vernünftig auslegen lassen".

An den falschen Vorstellungen, die sich mit der Platonischen Weltanschauung vielfach verbinden, trägt Aristoteles zum großen Teile die Schuld. Seine Kritik der Platonischen Ideenlehre halte ich mit R. für vollkommen haltlos, und sie steht tatsächlich zum Teile im vollsten Widerspruche zu ausdrücklichen Erklärungen Platons. Unwillkürlich erhebt sich da die Frage, wie denn ein so scharfsinniger Mann wie Aristoteles eine solche Kritik üben konnte, und gewiß haben viele mit mir den Wunsch zu vernehmen, wie ein Mann wie R. dieses Rätsel löst. Was ich hierüber S. 99 ff. meiner Schrift de causa finali Aristotelea gesagt habe, halte ich auch jetzt noch für richtig, aber nicht für ausreichend.

Die Hauptfrage ist und bleibt: Wie faßt Platon den Begriff der Idee? Nach S. 319 ist die Idee der objektive Grund und Halt des in begrifflicher Allgemeinheit

Vorgestellten. Nach S. 320 ist die Bedeutung von εἶδος teils diese, teils „die schwer davon abzutrennende der auf solcher Grundlage ruhenden Vorstellung oder des richtig gebildeten Begriffs". Auch ich erblicke in der Idee den Begriff, selbstverständlich den richtig gebildeten, der den objektiven Grund und Halt des Denkens sowohl als des Seins und Werdens ausmacht. S. 282 vermutet R., „daß der eigentümliche Sinn, den Platon den Wörtern εἶδος und ἰδέα gegeben hat, ausgehe von der im Kratylos beobachteten Verwendung: „Form" im Sinne der Zweckbeziehung, und daß die weitere Bedeutung, die wir deutlich zuerst im Phaidon erkennen, vermittelt sei durch die teleologische Betrachtung der Natur, der sich die Naturformen als Zwecke einer gestaltenden Weltvernunft darstellen." — Die Verbindung von Begriff oder Idee und Zweck ist unbedingt richtig, läßt sich aber schon bei Sokrates in seiner Behandlung der ethischen Begriffe erkennen. Der Begriff der Frömmigkeit z. B. soll unsere Weise zu handeln bestimmen und ist so für unsere Handlungen *causa formalis* und *causa finalis* zugleich. Dasselbe Verhältnis finden wir bei der Idee, die der Künstler zur Darstellung bringen will, und bei dem Schöpfergedanken Gottes. — Wohlgelungen ist der Versuch, den Zusammenhang der mannigfachen Bedeutungen von εἶδος und ἰδέα deutlich zu machen (S. 323—325). Erleichtern kann man sich das Verständnis dieses Zusammenhanges, wenn man festhält: εἶδος heißt G e s t a l t. An dieser unterscheiden wir die Dinge und erkennen wir ihr W e s e n. Das Wesen aber der Dinge faßt der denkende Geist in dem B e g r i f f e zusammen.

Das Studium dieses durch und durch gediegenen Buches des ausgezeichneten Platoforschers sei allen, die ein tieferes Verständnis der Platonischen Philosophie gewinnen wollen, angelegentlichst empfohlen.

Gera. G u s t a v S c h n e i d e r.

Tacitus' Annalen, deutsch von A u g u s t H o r n e f f e r, 4 Bändchen (Antike Kultur V, VI, VII, VIII). Leipzig 1909. Werner Klinkhardt. 613 S. 4 × 1,50 M.
Caesars Bürgerkrieg, deutsch von A u g u s t H o r n e f f e r, 3 Bändchen (Antike Kultur IX, X, XI). Leipzig 1909. Werner Klinkhardt. Zusammen 159 S. 75 Pf., 50 Pf., 75 Pf.

Die Gebrüder Horneffer wollen in der Sammlung „Antike Kultur" die Meisterwerke des klassischen Altertums dem großen Publikum durch gediegene Übersetzungen zugänglich machen: so wörtlich wie möglich, so frei wie nötig.

Die vorliegende Übersetzung von Tacitus' Annalen und Caesars Bürgerkrieg ist durchaus gewandt und liest sich gut und flott. Doch hätte meiner Ansicht nach noch manches geschehen können, um die Schriften einem größeren Publikum nahe zu bringen; ich wähle als Beispiel die auf Armin bezüglichen Abschnitte, Tac. Ann. I, 57 ff. II, 9 ff., 44 ff.: apud aram Ubiorum würde ich nicht mit „am Augustusaltar im Ubierland" übersetzen, sondern einfach „in Köln"; Gallica ripa nicht „Gallische Rheinseite", sondern „linkes Rheinufer"; in vetere provincia nicht „in der alten Provinz", sondern „auf dem linken Rheinufer". Wo mit „Caesar" Germanikus gemeint ist, sollte man auch „Germanikus" sagen. — Auch würden kurze Anmerkungen, Überschriften über die zusammenhängenden Abschnitte und Kapitelangaben das Verständnis wesentlich erleichtern.

Druck und Ausstattung der Hefte sind gut.

Der Preis zeugt von einer hohen Selbsteinschätzung. Auch für eine treffliche Übersetzung scheint er mir zu hoch zu sein, zumal da doch durch andere Übersetzungen und ausgezeichnete Kommentare vorgearbeitet ist.

Düsseldorf. Heinrich Wolf.

Wendt, O., Enzyklopädie des französischen Unterrichts. Methodik und Hilfsmittel für Studierende und Lehrer der französischen Sprache mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis. Dritte, neubearbeitete Auflage. Hannover und Berlin 1909. Carl Meyer (Gustav Prior). XI und 452 S. geh. 6 M., geb. 6,75 M.

Von dem riesigen Anwachsen der Literatur auf dem Gebiet der neusprachlichen Methodik in den letzten zwei Jahrzehnten gibt die Wendtsche Enzyklopädie einen anschaulichen Begriff. In ihrer ersten Auflage (1888) von bescheidenem Umfang, hat sie sich zu einem stattlichen Band entwickelt. Das Lob unermüdlichen Fleißes und geschickter Bearbeitung, das in der Mehrzahl der Besprechungen den ersten, meist freundlich aufgenommenen Auflagen gespendet worden ist, verdient auch die vorliegende. In ihren Grundzügen ist die Anlage des Ganzen unverändert geblieben; selbstverständlich haben die zahlreichen Neuerscheinungen Änderungen und Einfügungen innerhalb des Hauptrahmens nötig gemacht. Besonders im II. Abschnitt „Geschichtliche Entwicklung der Methodik des französischen Unterrichts" sind neue Kapitel aufgenommen: eine Würdigung der Methode Gouin, Berücksichtigung der neueren amtlichen Lehrpläne mit der entsprechenden Literatur, Experimentalphonetik. Der „Anhang" trägt dem großen Aufschwung des kaufmännischen Unterrichtswesens, der eine fieberhafte Produktion von Lehrbüchern aller Art hervorgerufen hat, Rechnung. Nur in der Annahme, daß die Enzyklopädie nichts weiter als eine Bibliographie sein soll, vermögen wir manche Widersprüche in den Äußerungen des Herausgebers über die Reform und in anderen Abschnitten zu erklären. Unangenehm fällt, fast als eine Art Reklame, die Hervorhebung der bei Carl Meyer (Gustav Prior) erscheinenden Bücher und Schriften durch den Druck oder durch bevorzugte Stellung an der Spitze der betreffenden Rubrik auf. Manche Einzelheiten sind anfechtbar. Merkwürdig ist z. B. die geschichtliche Entgleisung „Gallier und Kelten" S. 15. Kann man es ernstlich einem Neuphilologen zumuten, im Lautierkursus die S. 308 aufgeführten französischen und englischen Wörter, die „ähnlich im Klange sind" nebeneinander zu stellen? In dem gewaltigen Material von Namen, Titeln und Zahlen wird man viele Lücken und Irrtümer gewahren, und es wäre unbillig, für sie alle Wendt verantwortlich zu machen. Doch hätten wir gerne aus den älteren Auflagen übernommene Angaben verbessert gesehen und vermissen schmerzlich nicht nur bedeutende Publikationen aus den Jahren 1907 und 1908, für die wenigstens im „Nachtrag" (S. 441) Raum gewesen wäre, sondern auch solche aus früherer Zeit. Im Rahmen dieser Besprechung können nur wenige, aber charakteristische Beispiele aufgeführt werden. Von dem vorzüglichen französischen Unterrichtswerke von Dubislav und Boek, das allseitigen Beifall gefunden, ist nur das Übungsbuch (S. 387) erwähnt. Es fehlen die Ruskasche Sammlung (seit 1907), die Neusprachlichen Reformausgaben von Mann (Diesterweg, Frankfurt, seit 1908), die französisch-englische Klassikerbibliothek

von Baur und Link, die Sammlung Gutsch, die philosophischen Lesebücher von G. Budde, die französischen Liedersammlungen mit Noten von Hasberg (1902) und von Irmer; die zum Teil vortrefflichen Gedichtsammlungen sind sehr unvollständig aufgezählt. Von dem epochemachenden Werk F. Brunot, *Histoire de la langue française des origines à* 1900 (S. 353) ist bereits 1906, Bd. II „*Le* 16^{e} *siècle*" erschienen; Ph. Roßmann hat uns schon die dritte, bedeutend vermehrte Auflage seines Handbuches für einen Studienaufenthalt im französischen Sprachgebiet (1907) geschenkt. Warum ist von Walter nur eine einzige Schrift, und diese nicht einmal in der zweiten, verbesserten Auflage von 1906 (S. 156) aufgenommen? Andrerseits hätten veraltete, fehlerhafte, völlig wertlose Bücher gestrichen oder wenigstens mit einer Warnungstafel versehen werden können: So die „Französische Aufsatz- und Briefschule" von H. Th. Traut (S. 420), ein unbrauchbares Machwerk, ferner die den Anfänger verlockende französisch geschriebene Geschichte „*Les Hohenzollern et l'Allemagne*", die aus unzuverlässigen Quellen schöpft, von historischen Irrtümern und Druckfehlern strotzt. (S. 265). Im Namenregister muß (S. 446) zwischen P. und M. Fuchs unterschieden werden. Trotz dieser und mancher anderer Ausstellungen, denen eine, hoffentlich nicht zehn Jahre auf sich warten lassende, Neuauflage unschwer abhelfen wird, ist das umfassende und inhaltsreiche Buch ein bequemes Nachschlagewerk, das im allgemeinen kundige und sichere Auskunft erteilt. Ein Parallelwerk zum englischen Unterricht schließt sich in Anlage und Ausführung dem hier besprochenen an.

Wolf, Georg Karl, Ein Semester in Frankreich. Fingerzeige für angehende Neuphilologen und Neuphilologinnen. Berlin 1909. Weidmannsche Buchhandlung. XII u. 177 S. geh. 3 M.

Nach den Erfahrungen der letzten Jahre verdient für den Neuphilologen, der nur zur Ergänzung und Erweiterung seiner sprachlichen und sachlichen Kenntnisse eine Studienreise nach Frankreich unternimmt, der Aufenthalt in der Provinz, in der er in der Regel vom muttersprachlichen Verkehr ziemlich abgeschnitten ist, den Vorzug. Nach solcher Vorbereitung wird dann ein Besuch der Hauptstadt ersprießlicher sein. In diesem Sinne hat die vorliegende Schrift, die über einen Aufenthalt in Nancy berichtet, ihre Berechtigung, und das in den Schlußsätzen (S. 177) Gesagte hat unsere volle Billigung. Sie ist ganz anderer Art als Roßmann-Brunnemann, „Handbuch für einen Studienaufenthalt im französischen Sprachgebiet" (dritte umgearbeitete und bedeutend vermehrte Auflage von „Ein Studienaufenthalt in Paris") 1907, und will auch durchaus nicht diesen, allen Fachgenossen unentbehrlichen Führer ersetzen. In dem Geleitwort hat Moritz Hartmann die unter einem Pseudonym erscheinende Arbeit seines Schülers sehr warm empfohlen. Vielleicht etwas zu überschwenglich. Denn wir vermögen nicht alle von ihm hervorgehobenen Vorzüge wieder zu finden. Gewiß verfügt Wolf über eine sorgfältige Beobachtungsgabe, über angenehmen Plauderton und Humor, — aber schon bei der Lektüre der ersten Seiten kam uns die Stelle Dufayards, über die auch heute noch nicht ausgestorbenen Reisenden des 17. und 18. Jahrhunderts, in den Sinn: „*Jadis, tous ceux qui voyageaient — ne fût-ce qu'aux „rives prochaines" comme le*

pigeon du fabuliste — avaient l'innôcente manie de léguer une narration détaillée à la postérité". Er tischt uns viel zu viel des Selbstverständlichen, Überflüssigen auf. Wie vermag die breite Darstellung oft bedeutungsloser Erlebnisse, die Schilderung seiner Beziehungen zu deutschen Landsleuten und französischen Spießbürgern, die in langer Reihe aufmarschieren, das Interesse dem Autor ferner stehender Leser auf längere Zeit wachzuhalten? Wozu dienen die zustande gekommenen Verlobungen, und inwiefern sind seine Ausführungen über vertrauliche Verhältnisse (S. 131 und anderswo) Fingerzeige für angehende Neuphilologen? In der Fülle des Nebensächlichen verlieren sich nach unserer Meinung die Winke und Ratschläge allzusehr. Dabei sei jedoch ausdrücklich anerkannt, daß einzelne der 40 Kapitel recht Lehrreiches und Ansprechendes über Aussprache, wissenschaftliche Kurse, Prüfungen, militärische Schauspiele und lothringische Feste bieten. In französischer Sprache ist der Bericht über die Feier des 14. Juli in Bussang abgefaßt. — Ohne Zweifel hat Wolf Land und Leute kennen gelernt, und für seine Person hat ihm Nancy die gewünschte Anregung und Förderung gebracht; fraglich bleibt jedoch, in welchem Maße er sich auch in anderen Verhältnissen als zuverlässiger Wegweiser und Führer bewähren wird. — Es darf im Anschluß an diese Schrift die Beilage zum Jahresbericht des Realgymnasiums „Musterschule" zu Frankfurt a. M. (1909. No. 549) empfohlen werden, in der Prof. Dr. E. Pitschel „Eindrücke und Beobachtungen während eines Studienaufenthaltes in Frankreich" gesammelt hat. Nach einer nur kurzen Schilderung seiner Reise behandelt er dasjenige Gebiet, das sein (und ebenso unser) Interesse naturgemäß in erster Linie in Anspruch nimmt, das höhere Schulwesen Frankreichs.

Delobel, Georges, Compte rendu général du Congrès international tenu à Paris du 14. au 17. avril 1909. (Société des professeurs de Langues vivantes de l'enseignement public) Paris 1909. Librairie Henry Paulin et Cie. 847 S.

Die 1903 ins Leben gerufene Société, deren monatlich erscheinendes Organ „*Les Langues vivantes*" (seit 1907) auch in Deutschland manche Leser findet, hatte von Anfang an mit ähnlichen Vereinen des Auslandes enge Fühlung angestrebt und war auch auf unseren Neuphilologentagen stark und würdig vertreten. Der von ihr veranstaltete erste internationale Kongreß darf in jeder Beziehung als wohlgelungen bezeichnet werden. Die führenden Geister unter unseren Methodikern waren zugegen. In der Erörterung aller derjenigen Fragen aus dem Gebiet des neusprachlichen Studiums und Unterrichts, die zurzeit für alle Länder von gleicher Bedeutung sind, bekundete sich der wirklich internationale Charakter dieser Ostertagung. Von der geleisteten gewaltigen Arbeit legt der mehr als stattliche Band (über 100 Nummern von Vorträgen, Berichten und wichtigen Beschlüssen) beredtes Zeugnis ab. In drei Sektionen behandelte man die Ausbildung der Lehrer (besonders phonetischer Universitätsunterricht), die verschiedenen Unterrichtsmethoden in den Kongreßstaaten (Gebrauch von Fremd- und Muttersprache: „*la langue maternelle interviendra dèsque l'emploi de la langue étrangère créerait d'inutiles difficultés*"), endlich die praktischen Einrichtungen, die mit dem Betrieb der neueren Sprachen zusammenhängen. Außerordentlich reichhaltig war das Programm dieser

letzten Abteilung: Kinderaustausch, interskolarer Briefwechsel, *assistants étrangers*, Ferienkolonien. Man lese (S. 550 ff.) die anerkennenden Äußerungen von M. Pinloche, über das wohlbefriedigende Ergebnis der in den Sommern 1907 und 1908 nach Düsseldorf entsandten Ferienkolonien. Ferner wurde beraten über die mannigfachen Mittel zur Erleichterung des Auslandsbesuches für Lehrer und Studierende. Da sich die Verhandlungen in allen Punkten um die neuesten Anschauungen und Erfahrungen bewegten, so vermögen sie jeden Kollegen über das ihn Interessierende schnell und gründlich zu unterrichten. Wir sind mit Prof. Gautier in seiner Schlußrede (S. 820 ff.) der Überzeugung, daß die so freundschaftlich geführten Erörterungen weiter beitragen werden zur Stärkung des guten Verhältnisses, das sich zwischen der internationalen Lehrerschaft, nicht zuletzt zwischen der französischen und deutschen, angebahnt hat. — Nachträglich erfahren wir, daß sich ein Artikel im Septemberheft der „*Revue des Humanités en Belgique*" (1909) ausführlich mit dem Kongreß beschäftigt.

Klincksieck, Fr., Anthologie der französischen Literatur des 18. Jahrhunderts. Leipzig 1910. Rengersche Buchhandlung. X und 313 S. geb. 3,50 M.

Klincksieck hat mit diesem Band, für welchen er den jedermann von vornherein verständlichen Titel Anthologie bevorzugt hat, sein Sammelwerk von Proben aus der französischen Literatur der letzten drei Jahrhunderte zu einem guten Ende geführt. Dieses Bindeglied zwischen den Chrestomathien der französischen Literatur des 19. und des 17. Jahrhunderts (Monatschrift VII, 328 und VIII, 675) birgt ideengeschichtlich bedeutendes Material; wie jene verrät es den feinen Sinn des Herausgebers für das Originelle an den einzelnen Schriftstellern und seine völlige Beherrschung der Literatur. Das Traditionelle ist nach Möglichkeit vermieden, die bequemen Hinweise auf einzelne Werke oder Bruchstücke, die uns mehr oder weniger fremd sind, weil sie einerseits in deutschen Sammlungen übersehen, andererseits in unzugänglichen Gesamtausgaben verborgen sind, verleihen dem Buche besonderen Reiz. In aller Kürze seien als solche seltene Proben gekennzeichnet: ein Abschnitt des sehr berühmten, aber bei uns bisher kaum gewürdigten *Dictionnaire historique et critique* von Bayle, dessen Hauptstärke gerade Artikel wie der über Pascal sind. Wir erhalten einen Begriff von dem Sammelwerk der Encyclopédie durch Wiedergabe von Beiträgen ihrer hervorragendsten Mitarbeiter, vor allem solcher, die über Art und Ziel des Unternehmens Aufklärung geben. Abgedruckt ist neben Montesquieus Vorrede zu seinem großen Werk *L'Esprit des Lois* auch die vom Verfasser selbst zurückgezogene *Invocation aux muses*, die sein persönliches Verhältnis zu seinem Buche überraschend widerspiegelt, ferner das geradezu köstliche, in Deutschland fast unbekannte Gedicht Voltaires *La Bastille*, das doch in so charakteristischer Weise in dem erst zwanzigjährigen Anfänger den ganzen späteren Schriftsteller zeigt. Unter seinen Briefen sind derjenige an den Abbé Trublet (S. 173) und der über seine Statue (S. 176) wirkliche kleine Meisterwerke. Eine reizende Schilderung eines Ausfluges bringt Rousseau in *Un jour d'été*. Die Lektüre von Friedrich des Großen Auslassungen über die deutsche Literatur und über das französische Theater wird man sich im Unterricht der Prima nicht

entgehen lasssen. Wertvoll sind Diderots *Réflexions sur Térence* u. a. Im Gegensatz zu den zwei älteren Sammlungen hat sich Klincksieck in der vorliegenden zur Aufnahme einiger, in ihrer literarischen Eigenart interessierenden, Dramatiker entschlossen, die in den bekannten größeren Chrestomathien oder in Einzelausgaben für Schulen nicht vertreten sind: so von Marivaux, Diderot, Sedaine wegen ihrer Bedeutung für die Entwicklung der dramatischen Poesie. Leider gestattete der geringe Umfang des Bandes nur den Abdruck einzelner Auftritte. Zu unserer Freude sind dieses Mal auch einige, allerdings nur die notwendigsten Sacherklärungen enthaltenden Fußnoten beigefügt. Schließlich sei noch erwähnt, daß sich bei der Auswahl der Texte aller drei Teile der Herausgeber von einer nicht zu unterschätzenden praktischen Rücksicht hat leiten lassen. Soweit als möglich hat er Bezug auf einige bekannte französische Literaturgeschichten, wie Lanson, Faguet „*Études littéraires*" und den *Précis de l'histoire de la littérature française* von Pellissier genommen, insofern als er Kapitel und Stellen, auf die in diesen Schriften hingewiesen wird, wiedergibt. Dem auch in seiner äußeren Ausstattung gediegenen Buche wünschen wir von Herzen recht viele Leser unter Lehrern und Studierenden.

Hasberg, L., Französische und englische Lieder sowie Übersetzungen deutscher Lieder nach bekannten deutschen Melodien zu singen. Teil I. Französische Lieder. 2. Auflage. Leipzig 1909. Rengersche Buchhandlung. 80 S. geb. 1 M.

Von der ersten Auflage (1902) liegt jetzt ein unveränderter Neudruck vor (vgl. selbst den Druckfehler, S. 12). In der Anzeige von Irmer, Sammlung französischer und englischer Volkslieder (Monatschrift IX, 404) sind die beiden sich gegenüberstehenden, für die Auswahl fremdsprachlicher Lieder maßgebenden Gesichtspunkte erörtert und dabei ist Hasberg zum Teil schon gewürdigt worden. Das Ganze setzt sich zusammen aus 4 Seiten kurzer phonetischer Vorbemerkungen, einem nach Stücken geordneten Vocabulaire und 50 nach deutschen, 14 nach französischen Melodien zu singenden Liedern. Durch die Bevorzugung der allgemein bekannten deutschen, den Kindern vertrauten Melodien glaubt der Herausgeber auch wenig oder gar nicht musikalischen Lehrern die Einstudierung zu erleichtern. Referent hat in Quarta manche Versuche mit der Sammlung gemacht und empfiehlt sie bestens.

Paßmann, Fr., und **Voos, P.,** Französische Gedichte und Lieder. Zum Gebrauche an Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, Gymnasien und anderen höheren Schulen. Mit Ergänzungsheft, enthaltend: Anmerkungen und Wörterverzeichnis. Hannover-Berlin W. 1909. Carl Meyer (Gustav Prior). IV u. 120 S. geb. 1,80 M. Ergänzungsheft 45 S. kostenlos.

Die Zusammenstellung der 77 Gedichte ist im großen und ganzen zu billigen; zu unserer Freude machen sich einige der landläufigen nicht wieder breit. Unter den „fast ausschließlich französischen" Autoren des 19. Jahrhunderts (24 Nummern) entdecken wir nur einen Schweizer. Die Herausgeber scheinen keinen Wert darauf zu legen, ihre Leser auch mit Proben der belgischen Lyrik bekannt zu machen.

Neben den ausnahmsweise aufgenommenen Florian und La Fontaine (nur 8 Fabeln!) verdienten die in allen Schulen behandelte Marseillaise und La Jeune Captive einen Platz, anderseits könnten einige Dichter zweiten oder dritten Ranges zugunsten von Barbier und Émile Verhaeren weichen. Unmethodisch ist die alphabetische Anordnung des Materials, die nach den für Lehrerbildungsanstalten herausgegebenen Bestimmungen vom 1. Juli 1901 wohl zulässige literargeschichtliche Unterweisungen ungemein erschwert. Mehr als das Nötige bietet die „Französische Verslehre" (8 S.), die sogar die malayische Dichtungsart des *pantoum* (das Wort findet sich nicht einmal in den großen Wörterbüchern) hervorhebt. Ausführlich sind auch die Lebensbilder der Dichter. — Zum Schluß 16 Lieder mit echt französischen Melodien. Ihre pädagogische Bedeutung, auf die die „Vorbemerkungen" aufmerksam machen, ist in der Monatschrift bereits gewürdigt worden. Der Kommentar, hauptsächlich sich auf sachliche Anmerkungen beschränkend, hält das rechte Maß. Was der Schüler sich selbst erarbeiten kann, ist ohne Erläuterung geblieben. Der Druck ist gut und sorgfältig, nur einige Versehen: im Text S. 34, 51. 61, 8. 66, 32; im Wörterverzeichnisse S. 44, 3 von unten, wo auch zu 67, 41 *engeance* fehlt. — Die Sammlung wird sich gewiß als ein recht brauchbares Hilfsmittel im Unterricht der Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten bewähren, vielleicht auch höherer Knabenschulen, für deren Bedürfnisse aber schon überreichlich gesorgt ist.

Düsseldorf. W. Bohnhardt.

Wolf, H., Geschichte des antiken Sozialismus und Individualismus. Gütersloh 1909. Gymnasial-Bibliothek 50. Heft. C. Bertelsmann. 258 S. 8°. 2,80 M., geb. 3,50 M.

Das Buch soll in die sozialen Verhältnisse Griechenlands und Roms einführen und durch den Vergleich das Verständnis dieser Verhältnisse in Vergangenheit und Gegenwart fördern helfen. Es ist mir fraglich, ob es ohne weiteres Schülern empfohlen werden darf. Auch der reifere Schüler wird selten die innere Verschiedenheit der sozialen Erscheinungen der einzelnen Perioden erkennen können; er wird sich auch durch den Gebrauch gleicher Schlagwörter leicht täuschen lassen, die in ihrer Bedeutung recht verschieden gefaßt werden können. Immerhin könnte ein Schüler, besonders der O II, im Anschluß an die Auseinandersetzungen im Geschichtsunterricht mit großem Nutzen in dem Buche lesen. Auf einzelnes kann ich mich nicht einlassen. Die Anordnung, die wichtigsten Schriftstellernotizen in deutscher Übersetzung zu geben und das Fazit daraus zu ziehen, ist angemessen. In den Abschnitten III B und C über Rom wird eine scharf zusammenfassende Darstellung vermißt. Inhaltlich gründet sich das Werk in erster Linie auf die Arbeiten von Pöhlmann (besonders auf die „Geschichte des antiken Kommunismus und Sozialismus"); dessen Ausführungen sind aber nicht alle ohne Widerspruch geblieben. Am Schluß findet man erfreulicherweise ein Namen- und Sachregister und ein Verzeichnis der übersetzten und besprochenen Schriftsteller.

Cüstrin. C. Fredrich.

Roth, Karl Ludwig, Griechische Geschichte nach den Quellen erzählt. In dritter und vierter Auflage herausgegeben von Dr. A. Westermayer. Fünfte, neubearbeitete Auflage besorgt von Dr. Friedrich Stählin. Mit 55 Bildertafeln und 2 Karten. München 1910. C. H. Beck (Oskar Beck). gr. 8°. XIII u. 484 S. geb. 6 M.

Wie bei der neuen Ausgabe von K. L. Roths Römischer Geschichte, die Jahrgang VII, S. 214 besprochen ist, blieb auch bei der vorliegenden Bearbeitung seiner Griechischen Geschichte der schlicht erzählende Grundcharakter im ganzen unverändert. Da das Buch mehr für Knaben, als für die Schüler der Oberklassen höherer Lehranstalten bestimmt ist, dürfte der Ton bei dem neuen Abschnitt über die mykenische Zeit etwas einfacher gehalten sein. Es ist mir zweifelhaft, ob Quartaner z. B. verstehen: „Nur muß man sich dabei gegenwärtig halten, daß das Mykenische nicht der Grundstock, sondern nur ein Einschlag bei Homer ist" (S. 5). Warum ist S. 309 nicht die Schillersche Übersetzung des Epigramms von Simonides gewählt? Sie prägt sich der Jugend doch so leicht ein. Mit Recht ließ der Bearbeiter der neuen Auflage den langweiligen Überblick über die Geographie Griechenlands weg und bot dafür einen reichen Ersatz in guten landschaftlichen Bildern. Überhaupt verdient der belehrende reiche Bilderschmuck Anerkennung, weil er Gediegenes bringt. Bei einzelnen Illustrationen freilich hätte aus Rücksicht auf das Schamgefühl der Jugend leicht eine dezentere Seitenansicht gewählt werden können (S. 62, 266). Wie geschickt ist dagegen die Aufnahme des Ausruhenden Hermes (262/263)! Je reiner ein solches Lesebuch sich hält, desto größer ist sein Wert.

Pappritz, Richard, Epaminondas und seine Zeitgenossen. Mit 3 Bildern und 3 Karten. (Gymnasialbibliothek, 51. Heft.) Gütersloh 1909. C. Bertelsmann. 8°. 73 S. geh. 1 M, geb. 1,50 M.

Die Arbeit, welche zuweilen den Eindruck erweckt, als ob sie aus einer Rede hervorgegangen sei, ist weniger Biographie, wofür man sie nach dem Titel halten könnte, als schlichte Erzählung der Hegemonie Thebens nach der Überlieferung. Vielleicht hätte der Verfasser besser getan, der Darstellung einen entsprechenden Titel zu geben und auch beim Inhaltsverzeichnis nicht so geheimnisvolle Überschriften zu gebrauchen wie „Kleine Scharmützel vor der Entscheidung. Der Friedenskongreß. Die Weigerung der Thebaner. Die Schlacht bei Leuktra." Gern zieht er Vergleiche aus der neueren Geschichte heran, was an sich zu loben ist; aber sie sind nicht immer gut gewählt, z. B. S. 22 (korr. auch Laffayette in Lafayette) und besonders S. 21, wo man doch viel eher den Überfall von Metz (1552) und Straßburg (1681) heranziehen könnte. Das Kärtchen S. 40 bedarf gründlicher Namenrevision. Eine Stadt „Argus", ein Flecken „Cromi" existierte nicht.

Münster. S. Widmann.

von Domaszewski, Alfred, Abhandlungen zur römischen Religion. Mit 26 Abbildungen im Text und einer Tafel. Leipzig und Berlin 1909. B. G. Teubner. VIII u. 240 S. geh. 6 M., geb. 7 M.

Auf Wunsch des verstorbenen Prof. Albrecht Dieterich hat der Verfasser

seine weitverstreuten Abhandlungen zur römischen Religion gesammelt; sie beruhen alle auf Ansichten, die er sich auf Grund seiner Schrift „Die Religion des römischen Heeres" gebildet hatte.

Die 24 Abhandlungen bieten eine Fülle von interessanten Beobachtungen und Ausführungen. Wir sehen, wie bei den Römern stets Politik und Religion aufs engste zusammenhängt und wie die römische Religion zusammen mit dem römischen Staate die mannigfachsten Wandlungen durchgemacht hat. Aus dem reichen Inhalt hebe ich folgendes hervor:

„Die politische Bedeutung des Trajansbogens von Benevent": der Künstler hat in feinsinniger Weise dargestellt, was Rom, was die Provinzen, was die Stadt Benevent dem Kaiser verdanken; durch die Reliefs wird das ganze politische Wirken Trajans illustriert. — Auch bei dem „Panzerschmuck der Augustusstatue" legte D. den Nachdruck auf die politische Bedeutung der Darstellung; Augustus solle als der restitutor orbis terrarum gefeiert werden. — Auf der ara pacis sehen wir die ganze Familie des Augustus, wie sie im Jahre 13 vor Chr. um den Kaiser sich gruppierte, als er den Platz für den Altar des Friedens weihte. — Mehrere jüngst in Mainz gefundene Denkmäler sucht der Verfasser zu erklären, vor allem die berühmte Juppitersäule; er glaubt, daß dieses zur Zeit des Kaisers Nero entstandene Denkmal sein Vorbild in Massilia gehabt habe.

Vortreffliche Abbildungen sind beigegeben. —

Damit ist aber der Inhalt des Buches noch lange nicht erschöpft. Jeder Freund des Horaz wird mit großem Interesse den Aufsatz „Der Festgesang des Horaz auf die Begründung des Prinzipats" (carm. III, 1—6) lesen. Domaszewski legt in klarster Weise die politisch-religiöse Bedeutung der Dichtung klar. — Ich erwähne noch den größeren Aufsatz „dei certi und dei incerti", der ganz besonders geeignet ist, uns die Eigenart der römischen Religion zu zeigen; ebenso „die Festzyklen des römischen Kalenders", „die göttlichen Ehren Cäsars". Der Aufsatz „die politische Bedeutung der Religion von Emesa" führt uns in die merkwürdigste Zeit der römischen Kaisergeschichte, wo das gewaltige Reich unter der Herrschaft orientalischer Frauen stand, wo Kaiser Elagabal die Religion von Emesa zur allgemeinen des Reiches erhob.

Niemand wird das Buch in die Hand nehmen, ohne eine Fülle von reichen Anregungen zu erhalten. —

Irreführend sind einige Bemerkungen über die im 3. Jahrhundert nach Chr. einbrechende Barbarei. Aufs nachdrücklichste müssen wir betonen, daß die Kräfte der Zerstörung weder von außen noch von unten gekommen sind. Vielmehr sind die Griechen und Römer infolge ihrer eigenen Sünden untergegangen; sie glichen einem Menschen, den innere Krebskrankheit zum Tode führt. Die Germanen waren nicht Zerstörer, sondern Retter.

Düsseldorf. Heinrich Wolf.

Blümner, Hugo, Die römischen Privatalertümer. Mit 86 Abbildungen. München 1911. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung Oskar Beck. IX u. 677 S. gr. 8°.*) geb. 12 M.

Seinen „Griechischen Privatalertümern" in Karl Friedrich Hermann's Lehrbuch der griechischen Antiquitäten (Bd. IV, 3. Auflage 1882**) hat nun Hugo Blümner eine Darstellung auch der römischen Privatalertümer an die Seite gestellt; für Iwan von Müllers „Handbuch" hat er auf des Herausgebers Wunsch die von Moritz Voigt verfaßten römischen Privatalertümer (2. Aufl. 1893) ersetzt durch eine vollständige Neubearbeitung, hat an Stelle einer „Art römischer Wirtschafts- und Kulturgeschichte", wie sie Voigt in den knappen Rahmen von 200 Seiten eingespannt, den stattlichen Band von nahezu 700 Seiten treten lassen und damit ein Werk, das nun wirklich neben dem ältern von Joachim Marquardt, „Das Privatleben der Römer" (in Marquardts und Mommsens Handbuch der römischen Altertümer Bd. VII, 2. Aufl., besorgt von August Mau 1886) sowie auch selbst neben Ludwig Friedländers klassischen „Darstellungen aus der Sittengeschichte Roms" sehr wohl bestehen kann, in vielem eine wertvolle Ergänzung dazu, in manchem eine Bereicherung und Berichtigung unseres Wissens. Und in verhältnismäßig kurzer Frist hat Prof. Blümner die große Arbeit geleistet, den imposanten Bau hingestellt, wie dies eben nur ein Berufener imstande ist, einer der besten Kenner gerade auf diesem Gebiete der Privatalertümer, der selber schon seit langem die Materie vielseitig und bedeutsam gefördert hat und intim vertraut ist mit der gesamten einschlägigen Literatur, der Verfasser der vierbändigen „Technologie und Terminologie der Gewerbe und Künste bei Griechen und Römern", wovon der erste Band demnächst in zweiter Auflage neuerstehen soll.

Zum erstenmal ist von Iwan von Müller selbst (vgl. Handbuch Bd. IV 1,2 „Die griechischen Privatalertümer", 2. Auflage, 1893) die Einführung kulturhistorischer Betrachtungsweise in die Privatalertümer wenigstens versucht worden (einen Versuch nennt er es selber, „der Ausbau bleibe glücklicheren Nachfolgern überlassen, soweit einen solchen die Beschaffenheit der vorhandenen Quellen gestattet", a. O. S. 4). Etwas Ähnliches schwebte Moritz Voigt vor, auch er hat sich die Aufgabe gestellt, „eine geschichtliche Darstellung der Lebensäußerungen und -entwicklungen zu geben, wie solche im alten Rom in der bürgerlichen Gesellschaft und der Familie, wie an dem Individuum typisch sich gestalteten . . .", und neuerdings macht wieder Erich Pernice diese Forderung der Unterscheidung einzelner Epochen geltend in Gercke und Nordens „Einleitung in die Altertumswissenschaft", wo er eingangs des zweiten Bandes (1910) „Griechisches und römisches Privatleben" darlegt. Ja, noch weiter möchte Pernice gehen: „Das ideale Ziel der Aufgabe wäre es, für Griechenland wie für Italien nicht allein einzelne Perioden zu unterscheiden, sondern auch die Stammesbesonderheiten ausführlich darzustellen . . . Die uns zu Gebote stehenden Quellen

*) Es ist dies vom Handbuch der klassischen Altertums-Wissenschaft, herausgegeben von Iwan von Müller, Band IV, zweite Abteilung, 2. Teil in dritter, vollständig neu bearbeiteter Auflage.

**) Der ersten Auflage von 1851 war 1869/70 eine zweite gefolgt, besorgt von Karl Bernhard Stark.

monumentalen und literarischen Charakters lassen aber dieses Ziel als unerreichbar oder nur in sehr beschränktem Maße erreichbar erscheinen." Wie es mit diesen „zu Gebote stehenden Quellen" bestellt ist, wie verschieden die Verhältnisse liegen für die griechischen und für die römischen Privataltertümer, wie für die letzteren die historisch-genetische Darstellung noch weniger leicht durchzuführen wäre als für die griechischen, darüber spricht sich Prof. Blümner in seiner Einleitung aus, und somit bietet er denn alles in allem eher einen Querschnitt durch das Ganze als, was der Historiker wünschen mag, einen Längendurchschnitt, kehrt gegenüber Voigts Versuch zur systematischen Darstellung zurück. Daraus dem Verfasser einen Vorwurf zu machen, schiene uns, wie einmal die Verhältnisse liegen, durchaus ungerechtfertigt. Auf der einen Seite ja stößt, wie angedeutet, bei der Beschaffenheit unserer Quellen, die für die verschiedenen Zeiten höchst ungleich fließen und die sich meist doch zunächst nur auf das Leben der Hauptstadt, Roms, beziehen, die restlose Aufarbeitung des weitschichtigen Materials lediglich nach historisch-genetischem Gesichtspunkt auf unüberwindliche Schwierigkeiten: Zusammengehöriges müßte auseinander gezerrt werden, die Übersichtlichkeit leiden, an Wiederholungen wäre gar nicht vorbeizukommen. Anderseits aber versäumt es der Verfasser nie und nirgends, innerhalb der einzelnen Abschnitte auch die Entwicklung aufzuzeigen von den ältesten bis hinunter auf die jüngsten Zeiten, und überdies bestimmen die Belege in den Fußnoten selbst deutlich genug die jeweilige Zeit, für die ihre Angaben in erster Linie und voll zu gelten haben; an diese Belege halte sich der Historiker, dem an chronologischer Fixierung gelegen ist, die eigentlich historisch-genetische Behandlung des Stoffes aber sei der Kultur- und Wirtschaftsgeschichte als besondern Disziplinen vorbehalten . . . In diesem Sinne werden in Hugo Blümners Buch zunächst die allgemeinen Grundlagen des Lebens dargelegt: es werden behandelt das städtische Wohnhaus, Villen und Gärten, dann die innere Ausstattung des Hauses und der Hausrat, ferner die Nahrung und die Tracht in des Wortes weitestem Sinn (d. h. vorerst die männliche und die weibliche Kleidung, die Kleiderstoffe, dann auch Schmuck, Haar- und Barttracht), schließlich die Sklaven, die ja auch als wichtige Inventarstücke unter den Grundbedingungen des römischen Lebens ihre Rolle spielen. Die zweite Abteilung, „Das Leben" überschrieben, hebt an bei Geburt und Kindheit, erledigt in besondern Abschnitten Erziehung und Unterricht der Knaben, die Frauen und die Ehe, Zeitrechnung und Tageseinteilung, Mahlzeiten und gesellige Unterhaltungen, Bäder und Körperpflege, den Verkehr, (Straßenleben, Wirtshäuser, Reisen, Briefwesen) und schließlich zusammenfassend Ärzte, Tod, Bestattung und Grabmäler. Damit wäre bereits ein gerundetes Bild des Privatlebens der Römer geboten, willkommen aber ist die dritte Abteilung, den verschiedenen Berufsarten gewidmet. Ausgehend von Jagd, Vogelfang und Fischerei schreitet der Verfasser fort zu Landwirtschaft, Handwerk, gelehrten und andern Berufen und schließt mit einem besonders interessanten Abschnitt über Handel und Geldgeschäfte. 16 Seiten Sachregister zu je drei Spalten besagen, welche Fülle von Belehrung man aus diesem Werke schöpfen kann, auf wieviel Fragen es Auskunft erteilt: „Wörter und Sachen" lautet ein modernes Schlagwort, und auf diesen 600—700 Seiten finden nun eben eine Unmasse von Wörtern, von ‚termini' ihre Sacherklärung.

86 mit Bedacht gewählte Abbildungen, auf dem vorzüglichen Papier sehr scharf herausgekommen, unterstreichen gleichsam das Wort. Somit wird das Buch in jeder Gymnasialbibliothek gute Dienste tun, nützlicher noch in der Hand des Lehrers als in der des Schülers.

Zürich. Otto Waser.

von Pöhlmann, Robert, Aus Altertum und Gegenwart. Gesammelte Abhandlungen. Zweite umgestaltete und verbesserte Auflage. München 1911. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. V u. 322 S. 8°. 7 M.

Es sind 12 Abhandlungen; drei der ersten Auflage sind ausgeschieden, deren Inhalt in zwei Geschichtswerke des Verfassers übergegangen ist, dagegen sind neu hinzugekommen: „Eine Weltgeschichte auf geographischer Grundlage", „Theodor Mommsen" und „Das technische Jahrhundert". Die aus der früheren Auflage herübergenommenen Arbeiten erscheinen hier in wesentlich verbesserter und erweiterter Gestalt und suchen so dem heutigen Stand der Wissenschaft gerecht zu werden. Die in dem Band vereinigten Abhandlungen liegen zwischen den Jahren 1884 und 1903 und erschienen zuerst in der „Beilage zur Allgemeinen Zeitung", der „Historischen Zeitschrift von Sybel" oder anderen Zeitschriften. Wie in demselben Verlage die 28 gesammelten Aufsätze „Aus Schule, Unterricht und Erziehung" von A. Matthias aus den verschiedensten Zeitungen und Zeitschriften zusammengestellt erschienen, so ist es auch sehr verdienstlich und dankenswert, daß Pöhlmanns kleine Arbeiten hier in einem Bande gesammelt sind.

Die jüngste ist No. X „Theodor Mommsen", ein Nachruf, 1903 unmittelbar nach Mommsens Tode geschrieben. Mit warmer Verehrung hebt Pöhlmann die charakteristischen Eigenschaften des „letzten großen Klassikers der deutschen Wissenschaft des 19. Jahrhunderts" heraus, seine Energie, Arbeitskraft und weitgehende literarische Tätigkeit, charakterisiert besonders schön die „Römische Geschichte" und betont zum Schluß seine Wahrhaftigkeit, in der er dem „Konfessionalismus der Universitäten" mit Zorn entgegenkämpfte. — Zwei Arbeiten sind Homer gewidmet. In der einen, „Zur geschichtlichen Beurteilung Homers", weist er gegenüber der Ansicht Erhardts nach, daß, so bedeutungsvoll in der Geschichte der Epik die großen Kollektiverscheinungen Nation, Stamm, Klasse usw. hervortreten, mit denen der Soziologe arbeitet, so wenig sich doch die persönlichen Kräfte ignorieren lassen, die hier gewaltet haben, daß ausgeprägte Künstlerindividualitäten an der Ausgestaltung des Epos beteiligt waren. Auch Ilias und Odyssee können nicht ohne das Eingreifen eines individuellen überlegenen Dichtergenius zustande gekommen sein. Besonders interessant ist dabei die vergleichende Beobachtung der tatsächlichen Entwicklung der epischen Volkspoesie bei jenen Völkern der Neuzeit, bei denen bis in unsere Zeit herein die epische Poesie im Munde des Volkes noch lebendig war (und es teilweise noch ist), bis sie schriftlich aufgezeichnet wurde. — Die zweite Abhandlung, „Aus dem hellenischen Mittelalter", soll dem sozial- und wirtschaftsgeschichtlichen Verständnis der homerischen Welt dienen. Es wird uns die rechtliche, gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung vor Augen geführt, die Entwicklung der Grundherrschaft, des Adels und der Königs-

gewalt, was von weittragendster Bedeutung für das soziale und politische Leben des Volkes war. Wir sehen die Entwicklung und den Umfang der Sonderwirtschaft auf den größeren Gütern und ihre Folgen, so die Ausbildung der Hausgemeinschaften und geschlossenen Hauswirtschaft, zugleich in interessanten Vergleichen mit Serben, Kelten, dem germanischen Mittelalter usw. Der homerische Adel ist eine Aristokratie, die mit ritterlicher Lebensweise ein lebhaftes ökonomisches Interesse verband, zugleich Krieger und Landwirte. Die ganze Arbeit bietet dem Philologen sozialgeschichtliche Einblicke, an denen er bisher achtlos vorübergegangen ist. — Wir schließen daran No. V „Die Wohnungsnot der antiken Großstädte". Diese sozialökonomische Krankheitserscheinung im Gefolge großstädtischer Zivilisation, die in ihren Hauptmomenten auf S. 74 in einem anderen Aufsatz berührt ist, bietet eine Fülle von sehr interessanten Beobachtungen und Zusammenstellungen. Wie groß muß danach das soziale Elend gewesen sein, das sich hinter dem schimmernden Glanz der Weltstädte der römischen Kaiserzeit verbarg. Es war wie jetzt: die kleinen Leute zahlten verhältnismäßig die teuerste Miete, um das relativ schlechteste Obdach zu finden. Plutarch zeichnet uns in seinem Krassus das Musterbild eines Baustellenwucherers und Häuserspekulanten in großem Stil. In den Weltstädten am Tiber und am Bosporus war der Maßstab für die Häuserhöhe ein noch viel bedeutenderer als in anderen Großstädten; dazu kam die geringe Straßenbreite. Keller-, Boden- und Dachräume dienten als Wohnungen; wir erfahren von Hauseigentümer- und Wohnungsvermietertum (Cicero besaß mehrere Miethäuser) und wie der Staat mit seinem Recht wesentlich dazu beigetragen hat, den Druck, mit dem das Wohnungselend auf den schwächeren Klassen der Großstadt lastete, zu verstärken. Interessant sind auch die Vergleiche mit neueren Großstädten. — No. I ist betitelt: „Das klassische Altertum in seiner Bedeutung für die politische Erziehung des modernen Staatsbürgers". Warm und überzeugend entwickelt der Verfasser, daß es für eine Erziehung, welche die Geister für die großen sozialen Bewegungen und Kämpfe unserer Zeit vorbereiten und ausrüsten will, kein wertvolleres Bildungsmittel gibt, als die Geschichte von Hellas und Rom, wo wir auf beschränktem Raume in den einfachsten, durchsichtigsten Formen, in plastischer Anschaulichkeit und Klarheit, weil in voller Freiheit und Öffentlichkeit, die Faktoren und Kräfte sich entwickeln und am Werk sehen, deren Kenntnis und richtige Beurteilung die Grundbedingung des Verständnisses von Staat und Gesellschaft, die Voraussetzung aller politischen Bildung ist. An der humanistischen Bildung werden wir auch ein kräftiges Korrektiv gewinnen gegen jene einseitige Befangenheit in naturwissenschaftlichen Denkformen (S. 43 f.). Natürlich ist dabei ein Lehrer nötig, der eine durch wissenschaftliches Geschichtsstudium begründete Einsicht in das Wesen und die Entwicklung des Staates und der Gesellschaft besitzt, um seinen Schülern eine lebendige geschichtliche und politische Anschauung zu vermitteln. „Von der möglichsten Belebung des klassischen Unterrichts hängt die ganze Zukunft unserer höheren Bildung ab." — No. II beschäftigt sich mit der „Methodik der Geschichte des Altertums". Des Verf. Auffassung und Methode ist die universalhistorische, wie sie zu Anfang des vorigen Jahrhunderts Niebuhr für die alte Geschichte begründet hat. Der historische Sinn und die

universalhistorischen, staats- und sozialwissenschaftlichen Kenntnisse, die er voraussetzt, sind aber nur als die Frucht einer strengen systematischen Schulung zu gewinnen. Eine Trennung der im engeren Sinne sogenannten philologischen und historischen Forschungsarbeit ist freilich bei den gesteigerten Anforderungen der modernen Wissenschaft bis zu einem gewissen Grad unvermeidlich geworden, aber „getrennt marschieren und vereint schlagen, ist auch hier der richtige Grundsatz, wenn nur jede einzelne Kolonne das Ihrige tut, um die Fühlung mit der neben ihr herziehenden zu erhalten". Wenn schon die Geschichte der antiken Kunst nicht von der allgemeinen Kunstgeschichte zu trennen ist, wieviel weniger die Geschichte der antiken Staaten und Völker von der allgemeinen Geschichtswissenschaft. „Der beste Historiker ist der, welcher die Gegenwart am besten versteht"; wenn uns das Altertum lebendig werden soll, so kann dies nur durch eine Forschung geschehen, die selbst mitten inne steht im lebendigen Strom modernen Geisteslebens. Seine Ausführungen richten sich in manchem gegen Wilamowitz sowie gegen Wissowa und dessen „Realenzyklopädie", und er führt S. 76 aus, was er von einer solchen verlangt. — Drei Arbeiten sind der Beurteilung drei großer Geschichtswerke gewidmet, VI Grotes Griechischer Geschichte, VII Mommsens Darstellung der römischen Kaiserzeit und VIII Rankes Weltgeschichte. Die Geschichtschreibung soll zugleich eine Geschichte der Gesellschaft und der sozialen Bewegung enthalten. Grote konnte nicht zu einer tieferen sozialpolitischen Auffassung gelangen, und so kommt Pöhlmann bei aller Anerkennung der Vorzüge des großen Werkes zu dem Resultat, daß die Gegenwart mit ihrer vertieften und erweiterten Erkenntnis der konkreten Grundbedingungen und der Zwecke staatlichen Lebens ein anderes und höheres Ideal politischer Geschichtschreibung geschaffen hat, als es für das Zeitalter Grotes erreichbar war, und wir in einer griechischen Geschichte gerade die Lebensfragen der Menschheit berücksichtigt wissen wollen, denen Grote nicht gerecht zu werden vermochte. — Mommsen hat in seinem Buch das Große, das die Kaiserzeit geschaffen, zum erstenmal in seinem ganzen Umfang durch eine großartig konzipierten Nachschöpfung vor Augen gestellt, was in seinen Einzelheiten S. 264 aufgeführt wird. Aber Pöhlmann vermißt eine allseitige Darlegung der sämtlichen Grundbedingungen, welche durch die römische Kaiserzeit für die Ausbildung der Stadtwirtschaft überhaupt geschaffen worden sind, und eine genauere Charakteristik der typischen Eigenschaften höchster städtischer Kultur, wie sie eben die Kaiserzeit entwickelt hat. Er wünscht eine tiefere Einsicht in die modernen wirtschaftstheoretischen und sozialgeschichtlichen Forschungen und eine stete Berücksichtigung der Zustände Italiens und mißbilligt es mit O. Hirschfeld, daß Mommsen Italien und seine Inseln von der Darstellung des 5. Bandes ausgeschlossen, die Peripherie vom Zentrum abgelöst und die Provinzen untereinander isoliert hat. Endlich meint er, daß das Bild, welches wir von dem politischen Leben der Provinzen durch Mommsen gewinnen, hier und da wohl ein allzugünstiges ist. — Wenn der Verfasser auch bei Rankes Weltgeschichte einige Ausstellungen zu machen hat, so ist er doch der Bewunderung voll über das große Werk, das der Fünfundachtzigjährige „in der Fülle der Erkenntnis des höchsten Alters und zugleich mit jugendfrischer

Kraft" unternommen, das er aber leider nicht hat zu Ende führen können. War er doch in besonderem Grade berufen, in der durch ihn bestimmten Abgrenzung den inneren Zusammenhang der Gesamtentwicklung der Kulturnationen, die wechselseitige Verflechtung ihrer Lebensinteressen und die großen Machtkämpfe der Völker darzulegen. — Hieran schließen sich noch drei Abhandlungen in der Hauptsache polemischen Inhalts (IX, XI und XII), vor allem die beiden letzten. — Die von Helmolt herausgegebene „Weltgeschichte auf geographischer Grundlage" will zeigen, wie die großen Lebensfaktoren, Natur und Mensch, in wechselseitiger Durchdringung die Geschichte der Land- und Meeresräume des Planeten geschaffen haben. Sie enthält geistvolle und treffliche Abhandlungen von verschiedenen Verfassern, aber Ungleichmäßigkeiten in der Auffassung und Behandlung stören, und es zeigt sich, daß durch die mechanische Assoziation verschiedener Kräfte von notwendig verschiedener universalhistorischer Begabung und kritischer Richtung das Problem einer einheitlich konzipierten „Weltgeschichte" nicht lösbar ist. Die kann nur die schöpferische Tat eines einzelnen historischen Genius sein. Dazu ist die geschichtliche Perspektive, auf die es doch in erster Linie bei einem Geschichtswerk ankommt, durch eine rein geographische Anordnung ersetzt. — Der Aufsatz: „Extreme bürgerlicher und sozialistischer Geschichtsschreibung" ist gerichtet gegen Herzog und seinen bürgerlichen Doktrinarismus einerseits und anderseits gegen den von Kautsky verfaßten Abschnitt aus der „Geschichte des Sozialismus in Einzeldarstellungen" über den platonischen und urchristlichen Kommunismus. Diesem letzteren mit seiner materialistisch-sozialistischen Geschichtstheorie geht er besonders scharf zu Leibe, zeigt, wie oberflächlich und unwissenschaftlich Kautsky gearbeitet und führt ihn in vielen Behauptungen *ad absurdum.* Kautsky meint, binnen einer Generation nach der Eroberung der politischen Macht durch die Sozialdemokratie werde sogar der Unterschied zwischen Gebildeten und Ungebildeten verschwunden sein, ja dieser Sieg des Proletariats werde sogar die wirtschaftlichen Gegensätze zwischen den Völkern der Erde überwinden und „den ewigen Friedenszustand zur Wirklichkeit machen"! — Die letzte Abhandlung „Das technische Jahrhundert" wendet sich mit scharfen Worten gegen die Anmaßung, Selbstüberschätzung, Übertreibungen, Unkenntnis, Unwissenschaftlichkeit, Unklarheiten und Widersprüche in einer Reihe von Abhandlungen des früheren Rektors der Berliner technischen Hochschule A. Riedler aus den Jahren 1898—1902. Der meint: „Die technischen Wissenschaften sind es, die der kommenden Zeit ihr Gepräge geben werden; die Technik ist das zukunftreichste Arbeitsfeld; die Mechanik ist die wichtigste, ja die höchststehende aller Wissenschaften"! Also, Herr Riedler, wenn er Pumpen konstruiert, übt damit eine höhere geistige Tätigkeit aus als ein Newton oder Laplace, als ein Thukydides, Ranke oder Mommsen! Wie verkennt er Goethe! (S. 406 f.) Das humanistische Gymnasium (über dessen Bedeutung s. S. 401) will Riedler beseitigt wissen. So werden wir auf der vom Utilitarismus und Technizismus konstruierten schiefen Ebene mit Windeseile hinabgleiten; seine Auffassung ist so materialistisch, wie sie selbst der ökonomische Marxismus kaum schroffer formulieren konnte. Gegen solche

Ansichten, die für unsere ganze höhere Kultur eine Gefahr bedeuten, kämpft Pöhlmann mit Recht entschieden an und M u f f teilt diese Ansicht in seinem Idealismus 5. Aufl., S. 396 f.

Ich habe den Inhalt der Abhandlungen kurz angegeben, um zu zeigen, welch reichen Inhalt das Buch in sich birgt. Ich habe es mit viel Interesse gelesen und freue mich besonders der Wärme, mit der der Verfasser für die Bedeutung und Erhaltung des aus der Antike überkommenen Kulturerbes eintritt. Es sei unseren Lehrern angelegentlich empfohlen.

Cassel. Fr. Heußner.

Henke, O. und **Lehmann, Bernhard,** Die neueren Forschungen über die Varusschlacht, Mit 1 Übersichtskarte, 5 Kartenskizzen und 8 Abbildungen (Gymnasialbibliothek, 52. Heft). Gütersloh 1910. C. Bertelsmann. 8°. 103 S. geh. 1,50 M., geb. 2 M.

Findet sich schon der Fachmann im Gestrüppe der Literatur über das Varusschlachtfeld kaum mehr zurecht, so bedarf der gebildete Laie und der wißbegierige Schüler gewiß eines sachkundigen Führers, der über haltlose Hypothesen einfach wegschreitet und nur wirklich in Frage kommende Vermutungen darlegt. Ein solcher Führer liegt hier vor, keine Festgabe post festum, aber weit verdienstlicher, als viele wohlgemeinte, sonst recht entbehrliche Fabrikerzeugnisse des Teutonismus und findiger Verleger. Die Verfasser des Büchleins haben aus der Masse von Hypothesen sechs ausgewählt, darunter eine nur aus Pietät, die ehrwürdige „Teutoburg"-Hypothese des alten Klüver (1631), die v. Fürstenberg (1710) weiter zu begründen versuchte. Der Osning hat erst durch diese beiden Männer den Namen des Teutoburger Waldes erhalten. Von den zur Berücksichtigung kommenden Ansichten gehören zwei zu der Gruppe, welche das Schlachtfeld am meisten nördlich zu finden glaubt, Dünzelmann und Mommsen; zwei andere, Knoke und Wilms, verlegen es südlicher in den Osning, aber jener nach Leeden, dieser nach Hiddesen bei der Grotenburg; der fünfte Gelehrte, Hülsenbeck, sucht den Schauplatz der Katastrophe am weitesten südlich, bei Werl. Diese Ansicht halten die Verfasser für diejenige, welche „allen Anforderungen am meisten entspricht", doch entscheiden sie sich mit Recht nicht, weil „der Spaten noch bei weitem nicht seine Schuldigkeit in vollem Maße getan" hat und wir immer noch auf überraschende Entdeckungen gefaßt sein müssen. Das Schriftchen gibt einen vortrefflichen Überblick über die Quellen, die Ereignisse und den Stand der Forschung und erleichtert wesentlich das Verständnis durch ein sehr gutes Kärtchen über die Züge des Varus und Germanikus, entworfen und gezeichnet von Henke.

Isidors Geschichte der Goten, Vandalen, Sueven. Nebst Auszügen aus der Kirchengeschichte des Beda Venerabilis. 3. veränderte Auflage v. D. Coste. (Die Geschichtschreiber der deutschen Vorzeit, herausgeg. v. G. H. Pertz, J. Grimm, K. Lachmann, L. Ranke, K. Ritter, W. Wattenbach, fortgesetzt von O. Holder-Egger. Band 10). Leipzig, Dyk. o. J. XII u. 60 S. kl. 8°. 3 M.

In der Einleitung sind kurze Lebensbilder Isidors und Bedas gegeben. Die Übersetzung Isidors beruht jetzt auf der Ausgabe Th. Mommsens (MGH XI 1894)

und zwar auf der ausführlicheren Rezension (49 v. Chr. bis 624 n. Chr.). Beigefügt ist Isidors kurzer Bericht zum Lobe der Goten. Aus Beda bringt das Bändchen nur I 15, 16. 23—34. II 1—3 zum Teil nur auszugsweise, die Erzählung von der Einwanderung der Angeln und von der Missionstätigkeit Augustins. Die Chronologie ist nachgeprüft. Besonderen Dank verdient das Namenverzeichnis und die Angabe der Quellen Isidors am Rand des Textes.

Münster. S. Widmann.

Kloß und **Bassenge**, Staatskunde für die höheren Schulen Sachsens. Karlsruhe i. B. 1910. G. Braun. 136 S. 8°. 1,20 M.

Die sächsische Unterrichtsverwaltung hat durch Erlaß vom 25. Oktober 1909 die höheren Schulen darauf hingewiesen:

„Bei der staatsbürgerlichen Erziehung wird es sich weniger darum handeln, den Schülern eine Summe abfragbaren Wissens über die staatlichen Einrichtungen mitzuteilen, obwohl auch dies nicht fehlen darf, als vielmehr darum, in ihnen Verständnis und Empfänglichkeit für das staatliche und wirtschaftliche Leben der Gegenwart zu wecken und sie für die Zukunft fähig zu machen, die Erscheinungen des öffentlichen Lebens zu beobachten und zu würdigen. Zunächst mag der Versuch gemacht werden, die Aufgabe im Rahmen der bestehenden Lehrpläne zu lösen, wie es teilweise schon jetzt der Fall ist. In erster Linie wird der Geschichtsunterricht namentlich der oberen Klassen bei Beschränkung der Kriegsgeschichte für eine zusammenhängende Behandlung der Staats- und Bürgerkunde Raum lassen."

Dies gilt nun für das Königreich Sachsen in besonderem Maße, weil dort die Obersekunda mit dem Mittelalter beginnt und in der Unterprima der Lehrstoff in der Regel bis 1789, jedenfalls aber bis 1740 behandelt wird. In der Oberprima steht also dem sächsischen Geschichtslehrer mehr Zeit als dem preußischen zur Verfügung, um die im Laufe der Jahre vereinzelt angebrachten Belehrungen durch systematischen Unterricht zusammenzufassen und abzuschließen; dafür bieten die preußischen Lehrpläne (ich darf der Kürze halber wohl auf meine Bemerkungen in dieser Monatschrift 1910, S. 212 verweisen) den wesentlichen Vorteil, daß auf dem in Untersekunda gelegten Grunde weitergebaut werden kann.

Müssen nun bei jenem systematischen Unterricht alle Schüler ein besonderes Hilfsmittel in Händen haben? Die Antwort wird verschieden lauten, und verschieden werden auch die an solches Hilfsmittel gestellten Anforderungen sein und bleiben. Gegen die Grundsätze jedoch, die Kloß und Bassenge befolgen, dürfte kaum etwas einzuwenden sein. Sie wollen nämlich alles fernhalten, was in der Schule noch entbehrlich erscheint oder was einen parteilich gefärbten Charakter haben könnte, und wollen dem Schüler nichts bieten, was er selbst finden kann. Deshalb und um den Lesern nicht vorzugreifen, haben die Verfasser auch keine geschichtlichen Rückblicke und Vergleiche aufgenommen, von wenigen Ausnahmen abgesehen.

In der Einleitung die goldene Mittelstraße innezuhalten, das macht bei derartigen Schriften besondere Schwierigkeiten. Auf fünf Seiten geben unsere Verfasser das Wichtigste über den Staat und seine Formen, die Volksvertretung und das Recht; auffallend ist nur die nicht ganz logische Scheidung zwischen

Monarchien, Republiken und zusammengesetzten Staaten. Gegliedert ist der Stoff folgendermaßen. I. Teil: Die Verfassung der öffentlichen Gemeinwesen. A. Das Deutsche Reich. B. Das Königreich Sachsen. C. Die Gemeinden. D. Die Religionsgemeinschaften. II. Teil: Die Tätigkeit der öffentlichen Gemeinwesen. A. Äußere Beziehungen. B. Innere Verhältnisse. Bei solcher Gliederung ist es unvermeidlich, daß derselbe Gegenstand wiederholt erörtert wird. Von den Kriegsministern z. B. ist die Rede an drei Stellen (S. 30, 62, 66), vom Wahlrecht ebenfalls (S. 7 f., 23 f., 40 f.), von der Gemeindeverwaltung an zwei Stellen (S. 45 f. und 85); das Reichsschatzamt wird S. 30, der Reichshaushalt aber erst S. 113 erwähnt. Mir erscheint es für den Unterrichtsgebrauch zweckmäßiger, wenn der erste Teil sich nur mit dem Reiche, der zweite nur mit den Einzelstaaten befaßt, wobei natürlich kurze Hinweise auf frühere oder spätere Stellen vorkommen können.

Ihre Grundsätze haben Kloß und Bassenge im allgemeinen trefflich durchgeführt, und ihr Büchlein wird unzweifelhaft die daran geknüpften Erwartungen erfüllen. Dies Lob soll nun nicht etwa beeinträchtigt werden, wenn ich auf verschiedene Einzelheiten hinweise, in denen ich mit den Verfassern nicht übereinstimme. Ungenau ist S. 22 der Ausdruck „an der Reichsgesetzgebung teilnimmt", S. 23 „überweisen", S. 45 „von" Stein. Über das Verhältnis der staatlichen zu den Selbstverwaltungsbehörden gibt die Darstellung S. 84 f. keinen ganz klaren Begriff; ferner wird manchen Primanern nicht recht deutlich sein, was zu verstehen ist unter bürgerlichen Ehrenrechten (S. 23 und 82), juristischer Person (S. 46 f.), Seemannsamt (S. 58), Militärkabinett (S. 66), Veterinärwesen (S. 84), werbenden Zwecken (S. 115), Ergänzungs- und Wertzuwachssteuer (S. 118). Alles dies und manches andere — z. B. die nachteilige Folge der Arbeiterversicherung*) — muß also „innerhalb des Geschichtsunterrichts der Prima" erklärt werden. Bei der großen Fülle des Stoffes erscheint mir daher einiges an einigen Stellen entbehrlich; ich hebe nur folgende hervor: S. 16 Elsaß-Lothringen, S. 27 Offenbarungseid, S. 41 Stimmberechtigung, S. 68 Heeresersatz. Auch die wiederholte Erläuterung desselben Begriffes ist überflüssig (z. B. Verordnung S. 9 und 14, Veto S. 18 und 22, passives Wahlrecht S. 24 und 42). Von den sechzig Anmerkungen hätten meines Erachtens fortbleiben können die erste — der Grundriß der Geschichte enthält die Angaben —, zehnte, zwölfte, vierzehnte und fünfundzwanzigste; die vierte wird übrigens S. 18 im Text erklärt.

Hinsichtlich der Ausdrucksweise ist mir außer einem Bandwurmsatze S. 111 nur aufgefallen die Wendung gewählt werden als (statt: zu) und der Provinzialismus verschritten (S. 84) statt: vorgeschritten oder dazu übergegangen.

Der Anhang „Aus der Volkswirtschaftslehre" (S. 120—125) genügt allen

*) Anfang der neunziger Jahre gab der bekanntlich aus sehr kleinen Verhältnissen stammende Generalpostmeister v. Stephan, dem keiner einen scharfen Blick für das Volksleben abgestritten hat, im vertrauten Gespräche seiner Überzeugung dahin Ausdruck, daß das Deutsche Reich mit der an und für sich ja sehr lobenswerten Arbeiterversicherung den ersten Schritt auf dem Wege getan hätte, den einst das Römische Reich mit seinen Getreidespenden und öffentlichen Spielen betrat.

Anforderungen und gibt erfreulicherweise im Unterschied von manchen anderen ähnlichen Hilfsmitteln nicht zu viel Stoff; nur die Begriffe Produktionsmittel und Kapital sind nicht eingehend genug erörtert (es ist doch zwischen Kapital im weiteren und im engeren Sinne zu scheiden). Auch das sorgfältige Register, das bei solchem Buche sehr wichtig ist, sei rühmend erwähnt. —

In Dresden ist diese Staatskunde verfaßt; da will ich zum Schluß folgende Tatsache hervorheben. Dresdener Gymnasialprimaner haben vor etwa zwei Jahren ihrem Rektor auch schriftlich die Bitte vorgetragen, er möge eine noch größere lehrplanmäßige Berücksichtigung der ihnen durch den Unterricht liebgewordenen Staatskunde befürworten.

Görlitz. E. Stutzer.

Auerbach, F., Geschichtstafeln der Physik. Leipzig 1910. J. A. Barth. IV u. 150 S. 4 M., geb. 5 M.

Die vorliegende Chronologie der physikalischen Wissenschaft ist offenbar als Nebenprodukt von Winkelmanns Handbuch der Physik entstanden, an dem der Verfasser ja in hervorragender Weise mitgearbeitet hat. Von L. Darmstädters bekanntem Handbuche zur Geschichte der Naturwissenschaften und der Technik unterscheidet sie sich durch die Beschränkung auf die Physik und einige Tatsachen der Nachbargebiete. In der chronologisch geordneten Haupttafel sind die Fortschritte der physikalischen Forschung in kurzen Stichworten angegeben, die wohl nur dem Eingeweihten verständlich sind, während bei Darmstädter die naturwissenschaftlichen Taten in zwar knapper aber doch leicht verständlicher Form einem weiteren Leserkreise vorgeführt werden.*) Das alphabetische Sachregister, das bei Darmstädter die Entwicklung eines jeden Problems durch den Lauf der Jahrhunderte leicht erkennen läßt, fehlt bei Auerbach, dafür finden wir hier eine Tafel der bedeutenderen Physiker mit Angabe von Geburts- und Todesjahr sowie eine zeitlich geordnete Übersicht über wichtige physikalische Bücher mit Jahr und Erscheinungsort. Die Abgrenzung der Verwendungsgebiete beider Werke ergibt sich hiernach von selbst. Den mancherlei Abweichungen in den Zahlenangaben nachzugehen, wäre eine müßige Arbeit, da sich in den meisten Fällen die verschiedenen Datierungen aus einer abweichenden Auffassung erklären und rechtfertigen lassen.

Berlin. J. Norrenberg.

---

*) Ein Beispiel hierfür:

Darmstädter: 1893. August Raps photographiert die Luftschwingungen in gedackten Pfeifen. Er benutzt dazu einen Jaminschen Interferenzrefraktor, auf dessen einen Spiegel ein paralleles Lichtbündel fällt, das in zwei Bündel zerlegt wird. Das eine Bündel durchsetzt die mit parallelen Glaswänden versehene Pfeife, während das andere Bündel an der Pfeife vorbeigeht. Beide Bündel fallen auf den zweiten Spiegel und werden zur Interferenz gebracht. Tönt die Pfeife, so schwingen die Interferenzstreifen hin und her, und zwar sind ihre Ausschläge proportional den Dichtigkeitsänderungen der tönenden Luft in der Pfeife. Durch Linsen wird ein Bild der Streifen dicht hinter die Ebene eines senkrecht zur Streifenrichtung stehenden Spaltes auf ein parallel zur Streifenrichtung gleichförmig bewegtes photographisches Papier entworfen.

Auerbach: Innerer Zustand einer tönenden Zungenpfeife. Raps.

1. **Henniger, K. A.,** Vorbereitender Lehrgang der Chemie und Mineralogie. Berlin 1909. Grub. 2. Auflage. Mit 104 Figuren. 109 S. geb. 1,50 M.
2. **Ströse, K.,** Lehrbuch der Chemie und der Mineralogie. 1. Teil. Leipzig 1910. Quelle und Meyer. Mit 126 Abbildungen und 5 farbigen Tafeln. IX u. 142 S. 8°. geb. 2 M.
3. **Ficker, G.,** Leitfaden der Mineralogie und Chemie. Für die vierte Klasse der Gymnasien und Realgymnasien. Wien 1910. F. Deuticke. Mit drei farbigen Tafeln und 125 Abbildungen. 4. Auflage. XI u. 116 S. 8°. geb. 2 K. 80 h.

Die drei Büchlein sollen wiederum dem kaum noch fühlbaren Mangel an vorbereitenden Lehrgängen in der Chemie und Mineralogie abhelfen.

Das Werk von Henniger ist allerdings nur als ein Teil seines größeren trefflichen Lehrbuches der Chemie zu betrachten, welches den Anfänger methodisch in die neue Wissenschaft einzuführen sucht. Zahlreiche, leicht auszuführende Versuche begleiten die Kapitel. Andeutungsweise wird auch auf die wichtigsten Abschnitte aus der Technik und der Biologie hingewiesen. Die Mineralogie tritt wenig in den Vordergrund. In dem Büchlein von Ströse wird, wie auch die schönen bunten Tafeln zeigen, mehr Gewicht auf die Mineralogie gelegt, als auf den chemischen Teil. Dagegen werden die physikalische Chemie und die Atomtheorie eingehender behandelt, als sonst auf dieser Stufe üblich. Ob der Lehrer hier auch noch Zeit für die beigegebenen stöchiometrischen Rechnungen gewinnen wird, mag fraglich erscheinen. Die systematische Zusammenstellung der Kristallformen und der Mineralien kann Lehrer wie Schüler nur willkommen sein.

In dem für österreichische Schulen bestimmten Leitfaden von Ficker ist die Chemie nur ein Anhängsel an Mineralogie und Gesteinskunde. Eingestreute geologische und technische Bemerkungen werden durch kleineren Druck unterschieden. Ungeachtet einiger ausgezeichneter Farbentafeln, ist der Preis doch niedrig gehalten.

Wossidlo, P., Mineralogie und Geologie. Leitfaden der Mineralogie und Geologie. 2. Auflage. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. VI u. 240 S. 8°. geb. 3,40 M. Mit 693 Abbildungen und einer bunten geologischen Karte.

Dieser sogenannte Leitfaden hätte wohl den Titel eines Lehrbuches verdient, gewissermaßen eine Schulausgabe des Naumann-Zirkel, von welchem er auch die Naumannsche Kristallbezeichnung übernommen hat. Für die Schule wäre es wohl vorteilhaft gewesen, wenigstens nebenbei noch die Weißsche einfache Bezeichnung zu benutzen. Die kurzen Abrisse der Gesteinskunde und der Geologie verdienen, wegen ihrer übersichtlichen prägnanten Darstellung gleiches Lob. Warum ist der Verfasser aber nicht über die Kant-La Placesche Kosmogenie hinausgekommen und erwähnt die Poländerung mit ihren Folgen nicht? Auch der Diluvialmensch ist zu kurz gekommen. Die bunte geologische Karte von Mittel-Europa ist recht wertvoll für die Schule, desgleichen auch die typischen Bilder aus der Gesteinskunde und der Geologie. Ungeachtet einiger unserer Einwendungen, müssen wir den Leitfaden zu den besten Büchern zählen, welche bisher unseren Schülern auf diesen Gebieten in die Hand gegeben worden sind.

Posen. B. Mendelsohn.

Himmel und Erde. Unser Wissen von der Sternenwelt und dem Erdball. Herausgegeben unter Mitwirkung von Fachgenossen von J. Plassmann und J. Pohle, P. Kreichgauer und L. Waagen. Berlin-München-Leipzig, Allgemeine Verlagsgesellschaft. 2 Bände. gr. 8° in 30 Lieferungen zum Preise von je 1 M.

I. Band: Der Sternenhimmel. Die Bewegungen und die Eigenschaften der Himmelskörper. VIII u. 608 S., 500 Textabbild., 67 Textbilder und Beilagen;

II. Band: Unsere Erde. Der Werdegang des Erdballs und seiner Lebewelt, seine Beschaffenheit und seine Hüllen. VIII u. 698 S., 715 Textabbild., 56 Tafelbilder, Beilagen und Karten.

Das Werk liegt jetzt abgeschlossen vor.

Der erste Band ist bereits im VIII. Jahrgange dieser Monatschrift S. 278/279 nach den damals vorliegenden sieben Lieferungen gekennzeichnet worden. Dem dort abgegebenen Urteile habe ich im allgemeinen nichts hinzuzufügen.

Der zweite Band wandelt in gleichen Bahnen. Während einige neuerdings erschienene Bücher (wie Haase, Die Erdrinde — Walther, Vorschule der Geologie — Ruska, Geologische Streifzüge in Heidelbergs Umgebung) den Leser unmittelbar an die Natur heranführen, ihn die geologischen Verhältnisse beobachten lehren und ihm zeigen, wie man von den Beobachtungen aus zu allgemeineren Gesichtspunkten gelangt, will das vorliegende Werk in unterhaltender Form einen Überblick über den heutigen Stand der Wissenschaft geben. In seiner Art verdient es durchaus Anerkennung, wenngleich es die klassische Erdgeschichte von Neumayr nicht erreichen dürfte.

Nach einer von Waagen (an der K. K. Geologischen Reichsanstalt in Wien) verfaßten Einleitung über Wesen, Inhalt und Geschichte der Geologie behandelt P. Kreichgauer (S. V. D. in St. Gabriel-Mödling bei Wien) die physikalische Geologie. Hier spielt im besonderen in dem Kapitel „Früheste Entwicklung und Untergang der Erde" wieder die Kant-Laplacesche Theorie eine große Rolle, während es doch, auch nach den Darlegungen von Pohle den Schluß des I. Bandes, nachgerade an der Zeit sein dürfte, sie aus den populären Büchern zu entfernen; glaubt man aber, sie um des geschichtlichen Interesses willen erwähnen zu sollen, dann mag man sie auch als das kennzeichnen, was sie ist: eine phantastische Plauderei.

Weiter wird von P. Kreichgauer und P. Richarz die dynamische und von Waagen die Gebirgsbildung dargestellt. Waagen behandelt auch die historische Geologie und nach einer Abschweifung über die nutzbaren Mineralien „das Leben auf der Erde und seine Entwicklung". Er ist ein Anhänger der Entwicklungstheorie, lehnt aber die Form, welche ihr die Monisten gegeben haben, ab. Er bekennt sich zu der Auffassung, daß nach den in den Versteinerungen vorliegenden Tatsachen das Leben nicht aus einer, sondern aus mehreren Wurzeln hervorgegangen sei, und unterscheidet mit Wasmann zwischen „fortschreitender" und „aufsteigender" Entwicklung; der ersteren d. h. der „Umbildung auf gleicher Organisationshöhe", durch die ganz gut neue Arten, neue Gattungen und selbst neue Familien entstanden sein könnten, redet er das Wort, die letztere weist er als weder durch die Paläontologie noch durch das Experiment gestützt ab. „Wir können", schreibt

er, „behaupten, daß die Organismen der geologischen Zeitalter durch Abstammung miteinander verknüpft sind, und daß sich in den einzelnen Stammesreihen eine fortschreitende Entwicklung, oft bis auf die Gegenwart, mit gutem Grund annehmen läßt! Gehen wir aber darüber hinaus, indem wir einheitliche Stammbäume für die ganze Organismenwelt aufstellen oder diese auf eine Urzelle zurückführen wollen, so verlassen wir den Boden der Tatsachen".

Den Beschluß macht eine über 130 Seiten umfassende Meteorologie aus der Feder des bekannten, inzwischen heimgegangenen Meteorologen van Bebber in Altona, die zwar in das Programm des Werkes paßt, aber in etwas lockerem Zusammenhange mit seinem Hauptinhalt steht.

Mit Abbildungen ist auch der zweite Band reichlich, stellenweise vielleicht zu reichlich versehen. Die in oder bei Wien lebenden Verfasser der geologischen Abschnitte haben dabei naturgemäß österreichische Verhältnisse besonders berücksichtigt. Vielfach sind photographische Aufnahmen verwendet, die jedoch öfters zu wenig und nicht immer das Typische deutlich genug zeigen. Wünschenswert wäre es gewesen, von Ichthyosaurus, Mammut, Dinotherium u. a. nicht nur Phantasiebilder zu bringen; von dem letztgenannten Tier befindet sich ein ausgezeichnetes Skelett gerade in Wien im Naturhistorischen Museum.

Friedenau-Berlin. Albrecht Tiebe.

Esser, P., Die Giftpflanzen Deutschlands. Mit 660 Einzeldarstellungen auf 113 zum Text gehörenden Farbentafeln. Braunschweig 1910. Fr. Vieweg und Sohn. XXII u. 212 S. 8°. geb. 24 M.

Während in den mittelalterlichen Kräuterbüchern, selbst auch noch in denen des 17. Jahrhunderts, das medizinische Interesse an der Pflanzenwelt vorherrschte, haben die Verfasser der neueren botanischen Lehrbücher, vielleicht aus Furcht, für Nützlichkeitsbanausen gehalten zu werden, den Gesichtspunkt der Anwendungen mehr als billig zurücktreten lassen. Es ist daher ein verdienstliches Werk der Verlagshandlung, daß sie denjenigen Pflanzen, die als nützlich oder schädlich zum Menschen in praktische Beziehung treten, eine besondere Bearbeitung in Bild und Text verschafft hat. Dem bekannten Tafelwerke von Zippel-Bollmann, das die ausländischen Kulturpflanzen vorführt, gesellt sich nun das von dem bewährten Leiter des stadtkölnischen Pflanzengartens herausgegebene Werk über die Giftpflanzen Deutschlands würdig zu. Auf 113 vorzüglich ausgeführten Texttafeln, die ebenfalls in der Bollmannschen Kunstanstalt hergestellt und von W. Müller-Gera angefertigt wurden, sind die wichtigsten heimatlichen Giftpflanzen im Bilde wiedergegeben. Den blühenden Sproß, daneben meist vergrößert Einzeldarstellungen und Längsschnitte der der Fortpflanzung dienenden Teile zeigen die Tafeln in klarer, lebenswahrer und exakt durchgeführter Darstellung. Hier und da ist etwas zuviel schematisiert, so daß die malerische Wirkung verloren geht, an anderen Stellen ist die Plastik, besonders der grünen Blätter, durch Anwendung zu starker Schatten etwas übertrieben. Aber durchweg sind es gut gelungene Bilder. Die Auswahl ist zutreffend, wenn auch einzelne giftige oder doch verdächtige Pflanzen, wie Humulus, Alisma, Rhamnus u. a., mancher vermissen wird. Der den Tafeln beigefügte Text kommt dem praktischen Zwecke des Werkes in

ausgezeichneter Weise zu Hilfe. Er bietet Aufschluß und Belehrung über Aussehen und Verbreitung, Blütezeit und Standort, über die in den Pflanzen enthaltenen Gifte und deren Wirkung und wird sicher von Wert sein, wenn es gilt, die Kenntnis der Giftpflanzen zu verbreiten und die Kinder dadurch auf Gefahren aufmerksam zu machen, die ihnen durch Genuß vieler Pflanzen drohen. Lehrer, Eltern, Ärzte und Apotheker, die bisher fast allein auf das in vielen Auflagen vorliegende Buch von Gressler über Deutschlands Giftpflanzen angewiesen waren, erhalten nun in dem Esserschen Tafelwerke ein zuverlässigeres und reicher ausgestattetes Hilfsmittel. Den Bedürfnissen des Unterrichts an höheren Lehranstalten kommt es noch besonders durch eingehende biologische Notizen über die behandelten Giftpflanzen entgegen.

Die wichtigsten der dargestellten Pflanzen sind auch auf 20 farbigen Wandtafeln im Format 55/75 cm wiedergegeben.

Berlin. J. Norrenberg.

Esche, Arthur, Jugendkraft und Jugendfreude. Vortrag, gehalten vor Schülern der höheren Schulen in Nürnberg. Berlin, Mäßigkeitsverlag. 14 S. 8°. 0,10 M.

Bergsteiger und Radfahrer meiden längst den Alkohol. Er schwächt aber nicht nur den Körper und den Geist, auch der Seele schwindet die Feinfühligkeit für Anstand und Wahrheit. Stahlharte Nerven, sittliche Kraft und klares Auge haben das nüchterne Japan zum Sieger über das trinkende Rußland gemacht. Vor dem zwanzigsten Jahre keinen Alkohol! warnt diese wohlmeinende Schrift.

Stubbe, Christian, Welche Aufgaben stellt die Alkoholnot an die Jugend- und Volkserziehung? Berlin. Mäßigkeits-Verlag. 16 S. 8°. 0,10 M.

Mit den deutschen Trinksitten verträgt sich kein Idealismus, aber Kunst und Philosophie ziehen vom Wirtshausleben ab. Der Alkohol verschuldet Armut und Unterernährung, Krankheiten und Verbrechen. Darum verdammt die Flugschrift den Alkohol.

Ponickau, Richard, Gedanken zur Methodik des Kampfes gegen den Alkoholismus der Jugend. Nebst vier Beilagen. 2. Auflage. Dresden. O. V. Böhmert. IV u. 80 S. 8°. 0,80 M.

Da für 1911 in Berlin ein Deutscher Kongreß für alkoholfreie Jugenderziehung geplant ist, sind darauf bezügliche Schriften modern. Mit an erster Stelle steht die vorliegende vom Schriftführer des Vereins abstinenter Philologen deutscher Zunge.

Es ist nachgewiesen, daß Leistungen und Fleiß mit dem Alkoholgenuß abnehmen. Weil nun die Schule alle körperlichen, geistigen und moralischen Kräfte des Kindes entwickeln soll, ist der Alkohol ihr sicherster Feind. Wenn so über die Notwendigkeit, daß dem Schüleralkoholismus entgegengewirkt werden muß, kein Zweifel mehr erlaubt ist, so bestehen doch über das Wie? mancherlei Unklarheiten. Aber die Schülervereine, die doch die Schülerverbindungen verhindern sollen,

feiern oft wahre Orgien der Unmäßigkeit. Mit Freuden zu begrüßen ist das Anwachsen abstinenter Schülervereine.

Die vorliegende Schrift gibt einen guten Überblick über den augenblicklichen Stand der Frage.

Ponickau, Ein Zyklus von Alkoholbelehrungen in einer Gymnasial-Untersekunda im Anschluß an die von Gruber-Kraepelinschen Wandtafeln zur Alkoholfrage. Berlin, Mäßigkeitsverlag. 20 S. 8°. 0,30 M.

Verfasser bespricht den systematischen Antialkoholunterricht, den er in Leipzig in sechs wahlfreien Stunden in schonender Weise erteilt hat. Der angegebene Lehrgang ist rücksichtsvoll und überzeugend gehalten; er kann daher gegebenenfalls dem Lehrer musterhaften Anhalt bieten.

Fraenkel, Manfred, Wert der doppelhändigen Ausbildung für Schule und Staat mit Berücksichtigung der Vorteile der Steilschrift. Berlin 1910. Rich. Schoetz. 150 S. u. 3 Tafeln. 8°. geb. 5 M.

Der gemeinsame Grund für schlechte Körperhaltung, schwache Brust und Kurzsichtigkeit wird gefunden in dem Gebrauch der Schrägschrift; deshalb wird hier überzeugend die Steilschrift gefordert. Wann wird sich ferner der Deutsche endlich entschließen, die sogenannte deutsche Schrift aufzugeben?

Mit diesen Vorbedingungen wird es leicht sein, das Kind zur Ambidextrie zu erziehen. Verfasser führt viele Gründe dafür an, daß wir beide Hände „die besten Diener des Menschen" gleichgut gebrauchen lernen müssen. Man denke nur an die Vorteile beim Zeichnen und Malen, für den Arzt, den Handwerker und den Soldaten, oder wenn irgend ein Instrument gehandhabt werden soll!

Daß die Zweihändigkeit der Ausbildung ganz neue Perspektiven eröffnet, läßt sich auch nach den bereits gemachten Erfahrungen nicht mehr bestreiten.

Linden-Hannover. B. Habenicht.

I. Abhandlungen.

Die „Bewegungsfreiheit" im Lichte der Pädagogik Pestalozzis.

Bei der „Bewegungsfreiheit" denke ich an jene freiere Gestaltung des Unterrichts der Oberstufe der höheren Schulen, die es dem Schüler ermöglicht, dieses oder jenes Fach ganz oder teilweise abzustoßen, wenn er dafür in andern Lehrfächern, die seiner Neigung und Begabung entsprechen, über das Durchschnittsmaß der Schule Hinausgehendes leistet. Es bedeutet diese Bewegungsfreiheit einen Bruch mit der sogenannten „allgemeinen Bildung", die von allen Schülern in allen Fächern auf allen Stufen gleiche Leistungen verlangt und die fast im ganzen vorigen Jahrhundert bei den höheren Schulen geherrscht hat. Dieses Prinzip der „allgemeinen Bildung" ist allerdings in erster Linie auf Hegel zurückzuführen, aber es scheint doch andrerseits auch eine Stütze gefunden zu haben in einem Mißverstehen Pestalozzischer Gedanken. Pestalozzi verlangt bekanntlich eine harmonische Ausbildung aller Kräfte des Zöglings, meint damit aber eine gleichmäßige Berücksichtigung der sittlichen, geistigen und der sogenannten Kunstkräfte. Er fordert gleichmäßige Bildung von „Herz, Geist und Hand", gleichmäßige Entwicklung des „Wollens, Kennens und Könnens". Nirgends verlangt er aber, daß nun die geistige Bildung mechanisch und schablonenhaft bei allen Schülern in gleicher Weise erfolgen müsse, unbekümmert um die Verschiedenheit der angeborenen Anlagen. So ist er aber scheinbar vielfach verstanden worden.

Pestalozzi will in Erziehung und Unterricht in allem der Natur folgen. „Aller Unterricht", so sagt er in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", „ist nichts anderes als die Kunst, dem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung zu leisten". Die Natur aber legt dem einzelnen Menschen verschiedene geistige Anlagen mit in die Wiege, und deshalb würde Pestalozzi sich selbst widersprechen, wenn er nicht der Berücksichtigung dieser naturgewollten Verschiedenheit der Anlagen das Wort reden würde. In Wirklichkeit tritt er aber auch für eine solche Berücksichtigung mit Entschiedenheit ein, ja er verlangt sie schon für die Elementarbildung, mit der er sich ja fast ausschließlich beschäftigt hat. Er sagt ausdrücklich und mehrfach, daß seine Methode nichts entwickeln wolle, als was im Kinde als Anlage vorhanden sei. „Eben sie anerkennt und macht anerkennen, daß so wie jeder Zögling ein geschlossenes Ganze, ein bei allem Reichtum und allem Umfange seiner Fähigkeiten gerade so und nicht anders nach notwendigen Gesetzen sich entfaltendes Individuum ausmacht, ebenso auch jede einzelne Anlage desselben

hinwiederum ein individuelles Dasein ausmache, das zwar mit hohem Reichtum und unendlicher Vielseitigkeit, aber zugleich mit unabänderlicher Notwendigkeit den Gang und die Gesetze seiner Entfaltung in sich trägt." („Über die Idee der Elementarbildung.") Und diese individuelle Anlage zu erkennen und zu pflegen, das ist gerade die Aufgabe des tüchtigen Lehrers. „Eben das Vermögen, die Individualität im Kinde, seine Selbständigkeit als Individuum zu schauen, zu erkennen, wie sich die Humanität in unendlichen Gestalten ausgebiert und auf unzählige Weisen in jedem einzelnen Dasein eigentümlich wird, und wie doch wieder die eine Menschheit in allen erscheint, wie jeder ein Spiegel des Ganzen ist und dieses als das Eine, Unwandelbare und Ewige mehr oder minder sichtbar in weiterem oder engerem Umfange mit größerer oder geringerer Herrlichkeit offenbart, dieses zu erkennen, ist die Wonne des Methodikers, d. h. des Erziehers, der seine Aufgabe und sein Verhältnis zur Menschheit erkennt." (ibid.)

Es ist nach Pestalozzi ein verhängnisvoller Irrtum zu glauben, daß alle Menschen von Natur gleiche Kräfte haben. „Alles, was von einem menschlichen Gleichgewicht der Kräfte und von einer aus ihr hervorgehenden Harmonie geredet worden, ist nur von einem Zustand der menschlichen Kräfte zu verstehen, der sich dieser Harmonie und diesem Gleichgewicht derselben untereinander nähert oder wenigstens mehr oder minder zu nähern sucht. Die Unmöglichkeit eines vollendeten Gleichgewichts der Menschennatur ist durch die Wahrheit der Disharmonie der Kräfte und Anlagen der einzelnen Menschen zum voraus entschieden. Jeder einzelne Mensch wird in hoher Ungleichheit seiner Kräfte gegen die Kräfte tausend und tausend anderer Menschen geboren." (Schwanengesang.) Es können aber in jedem Menschen nur die Anlagen entfaltet werden, die auch wirklich in ihm schlummern. Dessen ist sich Pestalozzi stets bewußt. So sagt er in seiner Rede am Neujahrstage 1809 u. a. zu seinen Zöglingen: „Ihr seid in unserer Mitte, wozu Euch Gottes Natur in Euch und außer Euch hinruft. Wir brauchen keine böse Gewalt gegen Eure Anlagen und gegen Eure Neigungen; wir hemmen sie nicht, wir entfalten sie nur; wir legen nicht in Euch hinein, was unser ist, wir legen nicht in Euch hinein, was durch uns selber verdorben, also in uns vorliegt, wir entfalten in Euch, was unverdorben in Euch selber vorliegt." Es anders zu machen, wäre eine pädagogische Torheit, für die Pestalozzi besonders in der geplanten Wochenschrift „Das Schweizerblatt" sehr ironische und scharfe Worte findet. „Wenn die Tiere der Erde Auferziehung nötig hätten", heißt es dort, „wie unser Geschlecht, so würde man doch den Wolf und das Schaf, den Fuchs und den Hasen nicht in die gleiche Schule schicken; wir würden die Würmer, die an der Erde nagen, nicht dem Adler auf dem Rücken legen, daß er mit ihnen nach der Sonne fliege; wir würden das Tigerfutter nicht dem Elefanten und das Elefantenfutter nicht dem Tigertier vorlegen; wir würden die Spatzen nicht mit Ameiseneiern und die Nachtigall nicht mit dem Korn des Feldes, das Spatzenspeise ist, nähren wollen. Aber die Auferziehung des Menschen ist gar oft so ein Mischmasch von Spatzenspeise und Ameiseneiern, von reinem Elefantenfutter und von Äsern, welche nur Raubtiere fressen. Darum würde es dem Menschen, ob er gleich Herr der Erde ist, gut sein, wenn er recht acht hätte, wie das liebe Vieh seine Jungen auferzieht, es würde ihm gut sein, wenn er sähe und merkte, daß die Mutter des Kalbes das junge Tier nicht will

fliegen lehren, daß der alte Esel seinen Sohn in Geduld und Zufriedenheit übt und ihn warnt vor den Sprüngen des leichtbeinigen Rehbocks und vor dem Bäumen des feurigen Rosses und vor den Gelüsten nach Hafer, mit dem die vornehmeren Tiere seines Stalles sich nähren, es würde ihm gut sein, wenn er sähe und merkte, daß alles Vieh der Erde seine Jungen für ihre Nahrung erzieht, und lernte dieses auch zu tun und seine Kinder für ihre Nahrung zu erziehen."

Ich muß gestehen, daß mir in der gesamten pädagogischen Literatur eine schärfere Kritik der alle Schüler gleichbehandelnden sogenannten „allgemeinen Bildung" als diese nicht bekannt ist. Und sie stammt von demselben Pestalozzi, den man bisweilen als Kronanwalt für diese allgemeine Bildung aufgerufen hat. In der Form erinnert diese Kritik etwas an diejenige, die A. von Gleichen-Russwurm an diese Art der Jugendbildung übt und die lautet: „Was nie genug berücksichtigt werden kann, ist der Umstand, daß die Menschen einander sehr ungleich sind und daß es verschwenderisch ist, die natürlichen Anlagen zu verbilden und zu verkrüppeln. Die Lehre, die durch die Erziehungsromane, durch alle Biographien berühmter Menschen zieht, wiederholt Campanellas Wort: „Ein jeder ist Herrscher in dem, was er versteht. — — — Was wir unsinnigerweise beim Werk der Jugendbildung oft verlangen, gleicht dem Begehren, daß der Obstbaum eine Rose trage und daß die Rose etwas anderes leiste als das, wozu sie die Natur erschuf, duften und schön sein. Den Pegasus spannen wir an den Pflug, und von dem armen, schweren Ochsen verlangen wir ein elegantes Erheben in die Lüfte." Doch kehren wir zu Pestalozzi zurück.

Von ihm findet sich in dem erwähnten „Schweizerblatt" noch eine andere charakteristische Stelle, die beweist, wie entschieden er trotz seiner viel zitierten „harmonischen Bildung" für eine Berücksichtigung und Pflege der individuellen Eigenart eintrat. Er fordert dort „die feste Aufmerksamkeit auf eines jeden Kindes Individuallage" als „eine der ersten und wesentlichsten Erziehungsregeln" und meint mit Recht, daß uns die Alten in der Befolgung dieser Regel weit überlegen gewesen seien. „Du bist der und der, und du mußt das und das und so und so werden, sagten die Alten und hatten dann fest im Auge, was sie wollten, was sie könnten und was sein müsse, und ihre Kinder gerieten gemeiniglich wohl in diesem engen Gleis. — Der Mensch kann tausenderlei werden, und das Kind muß zu allem vorbereitet werden, sagen wir Jungen und träumen uns Bilder von der Menschheit, die wir nicht kennen, und geben indessen auf den Buben nicht Achtung, den du Hans heißt, und der Bub wird nichts nutz, weil wir, umnebelt von den Träumen der Menschheit, den Hans vergessen, in welchem der Mensch, den wir erziehen wollten, aufgewachsen."

Wer durch die angeführten Stellen noch nicht davon überzeugt ist, daß Pestalozzi ein Vertreter weitgehender individueller Bildung ist, der lese die Vorrede zur 2. Ausgabe von „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt"; wenn er es dann noch nicht glaubt, dann ist ihm nicht zu helfen. In dieser Vorrede sagt nämlich Pestalozzi u. a.: „Die Individualitätseigenheiten unseres Geschlechts sind nach meinem Gefühl die größte Wohltat unserer Natur und das eigentliche Fundament, woraus ihre

höchsten und wesentlichsten Segnungen hervorgehen. Darum sollten sie auch in hohem Grad respektiert werden. Sie können das aber nicht, wo man sie nicht sieht, und man sieht sie nicht, wo ihnen immer alles im Weg steht, sich zu zeigen, und jede Selbstsucht nur dahin trachtet, ihre Eigenheit herrschend und die Eigenheiten der anderen der seinigen dienend zu machen. Wo man sie respektieren will, da ist notwendig, daß man das nicht trenne, was Gott zusammengefügt, aber auch ebenso, daß man das nicht zusammenfüge, was Gott getrennt hat. Alles künstliche und gewaltsame Zusammenfügen von an sich heterogenen Gegenständen hat seiner Natur nach in allen Verhältnissen das Stillstehen der Individualkräfte und Individualeigenheiten, die unpassend zusammengeknüttelt werden, zur Folge, und solche unpassend zusammengefügten und dadurch stillgestellten und verwirrten Individualkräfte und Individualeigenheiten sprechen sich dann in jedem Fall als gewaltsam herbeigeführte Unnatur aus und wirken dann auf das Ganze der Masse, zu deren Gunsten sie also zusammengefügt werden wollten, auf eine, sie in ihrem ganzen Zusammenhang störende, verwirrende und abschwächende Weise."

Leider hat sich Pestalozzi über das höhere Schulwesen direkt nur ganz *en passant* geäußert; auch stand die Frage der „Bewegungsfreiheit" in dem oben erörterten Sinne zu seiner Zeit nicht zur Diskussion. Aber es ist doch über allem Zweifel erhaben, daß ein Mann, der in einer solchen Weise wie Pestalozzi die Differenzierung der Anlagen und die Notwendigkeit, ihr in der Jugendbildung Rechnung zu tragen, hervorhebt, dem pädagogischen Gedanken, der der „Bewegungsfreiheit" zugrunde liegt, unbedingt zugestimmt und deshalb diese Reformidee und Versuche zu ihrer Verwirklichung durchaus gebilligt haben würde. Wir glauben jedoch diesem indirekten Beweise auch noch einen direkten hinzufügen und nachweisen zu können, daß Pestalozzi gefordert hat, daß, wenn sich bei einem Zögling eine ausgeprägte Hinwendung zu einer wissenschaftlichen Disziplin zeigt, man ihm Gelegenheit geben soll, sich dieser ganz besonders zu widmen und es nicht als ein Unglück ansehen soll, wenn er darüber andere Diszipline vernachlässigt, daß also eine der geistigen Eigenart der einzelnen Schüler angepaßte Organisation des Unterrichts, d. h. die sogenannte „Bewegungsfreiheit" nicht bloß zu empfehlen, sondern sogar eine pädagogische Notwendigkeit ist.

„Der Zögling der Methode wird", so heißt es in der Abhandlung „über die Idee der Elementarbildung", „sich freilich nicht träumend über sich selbst, ungebildet in sich selbst und schwärmend außer sich selbst in den weiten Meeren der Wissenschaften verlieren. Im Gegenteil, er wird sich im Hafen seiner, d. h. derjenigen Wissenschaft, die er sich für die Wissenschaft seines Lebens gewählt, in stiller Ruhe vor Anker halten, bis das Schiff seiner Wissenschaft ausgerüstet und imstande sein wird, auf diesen Meeren den Weg einzuschlagen, der für ihn und für seine Wissenschaft der einzige ist, in dem er in Wahrheit allein wandeln kann und pflichthalber wandeln soll. Das Wesen unserer Mittel muß dahin wirken, daß kein nach ihnen geführter Jüngling sich auf eine wissenschaftliche Laufbahn hinwagen wird, wenn nicht entschiedene

höhere Anlagen und Verhältnisse des Lebens ihn dazu bestimmen; aber, wenn er es dann getan, wenn er sich seine Lebenswissenschaft gewählt, so wird er sich dann auch tief in das Fach derselben hineinarbeiten und alle anderen Fächer der Wissenschaften immer in Beziehung auf dieses, und für ihn nur untergeordnet, ins Auge fassen. Von jeher haben alle ausgezeichneten Menschen sich in ihrem jugendlichen Alter vor der Versplitterung ihrer Kräfte gehütet und sind nur durch die Vollendung ihrer selbst in dem Fache ihres Lebens dahin gekommen, im Zusammenhang mit den Bedürfnissen und Ansprüchen ihres eigenen, auch andere Fächer menschlicher Kenntnisse und Tätigkeiten, aber immer nur als den ihrigen für sie untergeordnet, zu berühren."

Nur solche Jünglinge, die auf einem bestimmten Gebiete wirklich entschiedene höhere Anlagen zeigen, sollten auch zu wissenschaftlichen Studien zugelassen werden, nicht aber diejenigen, die auf allen Gebieten etwas und auf keinem etwas Ordentliches können. So würde auch die von uns befürwortete „Bewegungsfreiheit" nicht das Gelehrtenproletariat vermehren, sondern in gesunder Weise vermindern.

Auch das hat schon Pestalozzi klar erkannt. Denn er bemerkt in derselben Abhandlung: „Zur Übereinstimmung mit dieser Welterfahrung soll die Elementarbildung ihre Zöglinge mit Kraft in diese Schranken, die eigentlich die wirklichen Schranken der Menschennatur in allen ihren Verhältnissen sind, hinlenken. Dadurch aber wird sie dann freilich auch tausend und tausend Menschen, die im Studientaumel der Zeit Doktoren und wissenschaftliche Dilettanten geworden wären, dahin bringen, lieber bürgerliche Hantierungen zu ergreifen, als in der wissenschaftlichen Laufbahn auf der einen Seite die Kräfte des gemeinen Menschen zu verlieren, auf der anderen Seite in ihrer höheren Bildung nicht weiter zu kommen, als sich mit dem Flitter der Wissenschaft zu zieren oder vielmehr mit ihrem Schaum zu besudeln. Aber sie wird diese Tausende nicht bloß von der wissenschaftlichen Laufbahn, die für sie eine Elendigkeits-Laufbahn geworden wäre, entfernen; sie wird dieselben auch dahin erheben, auf der gewählten bürgerlichen Laufbahn der Vollendung und Veredlung ihrer selbst mit einfacher, aber ungeteilter Kraft und mit übereinstimmenden Mitteln entgegen zu streben, ob sie schon jetzt dieses bei den eiteln Ansprüchen von Gelehrsamkeit und wissenschaftlichen Kenntnissen in allen Ständen noch durchaus nicht kann."

So schrieb Pestalozzi vor etwa 100 Jahren und liefert damit eine Kritik unserer heutigen unter der Herrschaft der „allgemeinen Bildung" entstandenen Verhältnisse, wie sie schlagender und treffender nicht gegeben werden könnte. Ein neuer Beweis, daß wir alle Veranlassung haben, uns immer von neuem in die Gedankenarbeit jener Zeit zu vertiefen, in der man über die Bedürfnisse der Masse noch

nicht derart wie heute die Bedürfnisse des Individuums übersehen hatte. Wir haben vor dieser Zeit in technischer Hinsicht einen großen Vorsprung gewonnen, aber auch in menschlicher Hinsicht? Ich vermag es beim besten Willen nicht einzusehen.

Mir erscheinen auch die pädagogischen Gedanken dieser Zeit richtiger und naturgemäßer als die der folgenden Generation, die in einem von anderen Gebieten her übertragenen Uniformierungstrieb glaubte, daß alle Individuen genau dieselben Mittel geistiger Bildung nötig hätten, und daß, wenn eines der als für die „allgemeine Bildung" notwendig erachteten Mittel ausfalle, damit überhaupt ein Mangel an wissenschaftlicher Qualifikation erwiesen sei. Pestalozzi dachte darüber offenbar anders. Er sagt im „Schwanengesang": „Die verschiedenen Klassen und Stände und selber die Individuen derselben bedürfen der Kunstausbildungsmittel der Zahl- und Formlehre durchaus nicht alle in gleichem Grade; die wenigsten von ihnen bedürfen derselben in einem ausgezeichnet hohen; und es wäre wirklich gut, wenn in allen Ständen nur diejenigen Kinder darin weit und auf einen hohen Grad geführt würden, die in den niederen Stufen der diesfälligen Ausbildung, welche unbedingt allen naturgemäß wohlzuerziehenden Kindern gegeben werden sollte, vorzüglich große Fortschritte machen und von denselben so eigentümlich und genialisch ergriffen und gleichsam begeistert werden, daß man offenbar daraus sehen müßte, daß eine höhere, entscheidende Grundlage, sich mit Rücksicht auf Geistes- und Kunstkräfte auszuzeichnen, in ihnen liege. Aber in einem solchen Falle sollte die Menschheit auch allgemein ihre Pflicht erkennen, der Entfaltung so ausgezeichnet auffallender Kräfte eine besondere Aufmerksamkeit zu schenken und so viel es Umstände und Verhältnisse möglich und tunlich machen, dafür zu sorgen, daß eines sehr großen Wachstums fähige Kräfte, die Gott zu ihrer Entfaltung und Besorgung in unsere Hände gelegt, in denselben nicht verwahrlost bleiben und unbenutzt zugrunde gehen oder sogar dahin gebracht werden, sich in böser Verwilderung allein tätig und kraftvoll aussprechen zu können." Man sollte aber, so darf man aus dieser Stelle weiter schließen, auf den oberen Stufen nicht in gleicher Weise wie die dafür Begabten zur Beschäftigung mit der Zahl- und Formlehre auch diejenigen zwingen, die dafür wenig Talent und Neigung zeigen. Das geschieht aber in der überlieferten Organisation der Oberstufe unserer höheren Schulen noch fast allgemein. Der Unterricht muß den individuellen Kräften und Bedürfnissen entsprechend organisiert werden. „Es ist unwidersprechlich, so wie der Grundsatz ‚das Leben bildet' alles, was die Kunst für die Bildung unseres Geschlechts zu tun vermag, anspricht, so muß auch der Grad, in welchem die Zahl und Formlehre den verschiedenen Ständen, Klassen und Individuen eingeübt werden soll, eben wie es bei der Ausbildung der Anschauungs- und der Sprachkunst der Fall ist, mit den Umständen, Kräften und Bedürfnissen derselben in Übereinstimmung gebracht und darin erhalten werden. — — — Ebenso bleibt die elementarisch einzuübende Zahl-

und Formlehre in Rücksicht ihres Vorschreitens in den Stufenfolgen ihrer Ausübungsmittel im ganzen Umfange ihres Einflusses an den Grad der geistigen Entfaltung, zu dem ihr Zögling gelangt ist, gebunden. Diese Mittel müssen ihm durchaus nicht außer dem Verhältnis des Grades der gebildeten Empfänglichkeit, auf dem er steht, gewaltsam eingepfropft, sie müssen aus ihm oder vielmehr aus der Kraft, die in ihm selbst dafür zum Grunde liegt, in milder, freier Lebendigkeit herausgelockt werden.“ (Schwanengesang.)

Diese Stellen aus dem „Schwanengesang“ kann man als wichtige, direkte pädagogische Argumente für eine die geistige Eigenart der Zöglinge berücksichtigende freiere Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe ins Feld führen. Ich habe bereits vor mehreren Jahren an dieser Stelle gezeigt, daß die „Bewegungsfreiheit“ in Herbart und Ziller Verteidiger findet: In diesem Aufsatz hoffe ich den Nachweis geliefert zu haben, daß sie auch den Grundgedanken Pestalozzis entspricht. Und das ist nicht zu verwundern. Will man doch durch die „Bewegungsfreiheit“ nur naturgewollten Unterschieden der Begabungen und Neigungen Rechnung tragen und damit dem Individuum gerecht werden, also ein Ziel verfolgen, dem jede wahre Pädagogik zustreben muß. Allerdings ist Pestalozzi insofern Sozialpädagoge, als es ihm um die Bildung und sittliche Hebung des ganzen, besonders des niederen Volks zu tun ist; er gehört aber nicht zu den Sozialpädagogen, die ohne weiteres das Individuum der Gemeinschaft opfern wollen. „Nicht die äußere Organisation“, bemerkt Natorp über Pestalozzis Standpunkt, „die organisierte Kollektivexistenz der Menschen hat als solche auf das Individuum ein unbedingtes Recht. Es ist vielmehr die ewige Aufgabe, die äußeren Organisationen selbst der sittlichen Idee gemäß zu gestalten, und dies kann nur von den Individuen ausgehen, ebenso wie es wiederum in diesen sein Ziel hat.“ Auch bei Pestalozzi liegt der Schwerpunkt der pädagogischen Erwägungen im Individuum, und die sozialen Beziehungen werden nur um der Individuen willen mit in Rechnung gezogen, und so findet auch, wie ich in meiner Schrift „Allgemeine Bildung und individuelle Bildung in Vergangenheit und Gegenwart“ schon bemerkt habe, die „allgemeine Bildung“ im Interesse der Gemeinschaft oder des Staats, die Hegel mit grundsätzlicher Hintansetzung aller Rücksichten auf das Individuum vertrat und die durch ihn und Johannes Schulze das Grundprinzip der Gymnasialbildung geworden ist, in Pestalozzis Pädagogik keinerlei Stütze. Wer, wie Pestalozzi, die Erziehung zu einer Wissenschaft erheben will, „deren Resultate unzweideutig dahin führen müssen, ihrem Zögling die sittlichen, geistigen und Kunstkräfte, die in ihm liegen, in Übereinstimmung unter sich selbst und auf eine seiner Naturgenügende Weise zu entfalten“ („Über die Idee der Elementarbildung“), der wird vielmehr einer mehr individuellen Bildung das Wort reden und wenigstens ein solches Maß derselben als unbedingt erforderlich anerkennen müssen, wie es durch die Forderung größerer Bewegungsfreiheit auf der Oberstufe unserer höheren Schulen erstrebt wird.

Hannover. Gerhard Budde.

Die Wahlfreiheit an den höheren Schulen der Vereinigten Staaten.

Der Grundsatz, daß die Schule nicht einen festen Lehrplan vorschreiben, sondern verschiedene Fächer oder Kurse dem Schüler zur Wahl stellen soll, hat sich an den amerikanischen Schulen in steigendem Maße Geltung verschafft. Er hat sich nicht unbestritten durchgesetzt, und die Gründe für und wider sind oft und gründlich durchgesprochen worden. Im folgenden will ich nun versuchen: erstens die Art und Weise, wie die Wahlfreiheit durchgeführt ist, und die Bedeutung, die sie erlangt hat, kurz darzustellen; zweitens die Hauptargumente dagegen und dafür anzuführen.

Man fing schon frühzeitig an, dem alten klassischen Kurs der höheren Schulen einen englischen an die Seite zu setzen. Als dann für neu hinzukommende Fächer neuer Platz geschaffen werden mußte, fügte man sie wahlfrei den alten Kursen an, oder schuf neue parallele Kurse; so für die kaufmännischen Fächer, die Naturwissenschaften, den Handfertigkeitsunterricht. Schließlich hat die immer wachsende Zahl der Fächer und das Bestreben, die Wahl zwischen ihnen immer freier zu gestalten, in vielen Fällen zu einem komplizierten System von Kursen und wahlfreien Fächern geführt, die jedem denkbaren Bedürfnis Rechnung tragen wollen. Die Schule faßt ihre Aufgabe auf als die eines Kaufmanns, der bestrebt sein muß, alle Wünsche seiner Kundschaft zufrieden zu stellen. Es handelt sich hier natürlich um die öffentlichen Schulen, die, wie wohl bekannt ist, die große Mehrheit bilden und von der Gemeinde verwaltet und bezahlt werden.

Nicht überall ist man auf dem Weg der Wahlfreiheit gleich weit vorgeschritten; aber fast überall scheint die Tendenz in dieser Richtung und die allgemeine Stimmung ihr günstig zu sein. Maßgebende Schulmänner versichern, daß die Wahlfreiheit nunmehr aus dem Stadium des Versuchs herausgetreten und zur feststehenden Einrichtung geworden sei. Der allgemeine Eindruck scheint zu sein, daß dies einen großen Fortschritt im Schulwesen bedeute. Charles Eliot, der Harvard-Ex-President, einer der entschiedensten und angesehensten Verfechter des wahlfreien Systems, meinte schon 1904: „Der größte Erfolg der letzten 30 Jahre ist die völlige Annahme des wahlfreien Systems an einigen, die teilweise und zunehmende Einführung an fast allen Anstalten."

Die mannigfaltigen Versuche, die Wahlfreiheit durchzuführen, ergaben zwei Grundtypen: das System der parallelen Kurse, deren oft 10 und mehr an einer Anstalt eingerichtet wurden; und das 'core-system', wo um einen festen Kern verbindlicher Fächer eine Anzahl wahlfreier sich gruppieren.

Beide Typen sah ich vereinigt zu einem verwickelten, aber wohl organisierten System in Newton, einer Vorstadt Bostons. Es zeigt die Wahlfreiheit in der weitesten Ausbildung und verdient daher eine eingehendere Darstellung.

In Newton sind 2 high-schools, die dicht nebeneinander liegen und ein einheitliches System bilden. Neun verschiedene Kurse stehen den Schülern offen, und innerhalb jeder dieser Kurse eine große Anzahl verschiedener Fächer zur freien Wahl. Die verschiedenen Kurse bereiten für bestimmte höhere Bildungs-

anstalten oder für praktische Berufe vor: der klassische Kurs zur Universität, der naturwissenschaftliche zu der entsprechenden Fakultät der Universität oder zur technischen Hochschule, andere zum Lehrerseminar, zur Kunstschule, Webeschule, zu Industrie und Handel. Ein General Course hat nur die Allgemeinbildung zum Ziel. Vorbildung für das praktische Leben wird besonders angestrebt; doch soll keiner der Kurse eine Fachbildung bieten.

Innerhalb eines Kurses ist für jeden Schüler eine Gruppe von Fächern verbindlich; aus einer zweiten Gruppe m u ß er ein oder zwei Fächer heraussuchen; aus einer dritten k a n n er noch eins oder das andere nach Belieben dazu nehmen; für die Gesamtstundenzahl sind nach unten und oben Grenzen gesetzt. Einschränkungen sind also auch bei diesem weitgehenden System der Freiheit notwendig; auch in anderer Beziehung sind solche vorhanden: wer eine fremde Sprache wählt, verpflichtet sich, sie mindestens 2 oder 3 Jahre fortzuführen. Das Englische ist in allen Kursen Pflichtfach.

Die Fächer sind äußerst zahlreich und mannigfaltig. An Sprachen wird gelehrt: die beiden alten, drei moderne; an Naturwissenschaften, neben den bei uns üblichen: Physiologie, Psychologie, Hygiene, Geologie, Astronomie; neben Geschichte — Bürgerkunde, Rechtskunde, Wirtschaftslehre; eine große Reihe kaufmännischer Fächer: Schreibmaschine und Stenographie, Buchführung und office-work, Handelsrecht und Bankwissenschaft u. a.; an Künsten: Zeichnen, Malen, Modellieren, Entwerfen u. a.; besonders reichhaltig sind die industrial subjects, die Handwerks-Fächer: Tischlern, Drechseln, Schmieden, Gießen, Formen, Mechanik, Modellmachen, Werkzeugmachen, Drucken, Buchbinden; daneben Gärtnerei, Forstwirtschaft; und für die Mädchen: Kochen, Einkaufen, Waschen, Nähen, Kleidermachen, Zimmerdekoration, Haushalt u. a. m. Die Werkstätten sind den Schülern aller Kurse zugänglich und werden auch von den Schülern der Lateinklassen eifrig benutzt.

Die ganze Organisation ist so biegsam, daß fast jede Verbindung von Fächern ermöglicht werden kann.

Um ein bestimmtes Beispiel zu geben: der General Course, der eine allgemeine höhere Bildung verspricht, macht verbindlich: (die high-school umfaßt bekanntlich vier Jahre) fürs erste Jahr: Englisch, Geschichte, Naturwissenschaft; fürs zweite: Englisch, Biologie; fürs dritte: Englisch, Arithmetik; fürs vierte: Geschichte und Bürgerkunde, Physiologie und Hygiene. Daneben werden in jedem Jahr verlangt 1—2 Fächer (Sprachen, Mathematik, Zeichnen) nach Wahl; und freigestellt wird die Teilnahme an einem oder mehreren technischen Fächern (Tischlern, Drechseln, Schmieden, Mechanik — Kochen, Haushalt u. a.). Die technischen Fächer werden von den Schülern aller Kurse eifrig betrieben; die Leiter der Anstalten legen großen Wert auf diesen Teil der Ausbildung und halten es für einen besonderen Vorzug ihres Systems, daß es diese Fächer allen Schülern zugänglich macht.

Das Thema der Wahlfreiheit ist natürlich auch theoretisch von amerikanischen Erziehern nach allen Seiten hin durchdiskutiert worden. Aus diesen Erörterungen ist es von besonderem Interesse die Einwände kennen zu lernen, die gegen das

neue System gemacht worden sind und noch gemacht werden; und die Gründe, mit denen diese Einwände zurückgewiesen werden.

Der anfangs häufig gehörte Einwand, daß das System in weitgehender Form praktisch nicht durchführbar sei, ist durch die Erfahrung, wie es scheint, endgültig widerlegt. Der stichhaltigere Einwand, daß das neue System kostspieliger sei, wird entkräftet durch den Hinweis auf die größeren Vorteile, die es bietet.

Der Hauptwiderspruch richtet sich gegen den Grundsatz selber, der dem ganzen System zugrunde liegt — in der Freiheit des Schülers, seinen Studienplan selber zu wählen. Dagegen wird gesagt, daß er dazu noch gar nicht fähig sei; daß er selten ausgeprägte Neigungen habe — höchstens Launen; daß die Schule am besten beurteilen könne, was für die Erziehung am zweckdienlichsten sei. Die Antwort hierauf ist: Es soll natürlich dem Schüler nicht freistehen, planlos und zweckwidrig zu wählen, vielmehr soll seine Wahl von Erziehern und Eltern geleitet werden. Wenn er nicht immer das Richtige trifft, so ist das durchaus kein Schade, denn er lernt dadurch, das nächste Mal besser zu wählen. Die Neigungen der Schüler wechseln freilich leicht — aber es hat doch jeder seine besondere Art der Begabung, und es ist ein Hauptvorzug des wahlfreien Systems, daß es ihm dazu verhilft, diese Begabung herauszufinden, und so mit weit besserer Vorbereitung, als es bisher der Fall war, an die große Lebensentscheidung der Berufswahl heranzutreten. Die Schule soll bei der Wahl des Lehrgangs nicht ausgeschaltet werden, sie soll bloß nicht befehlend, sondern beratend und belehrend eingreifen.

Ein viel erörterter Einwand ist hergenommen aus den Motiven, die die Wahl des Schülers bestimmen. Es heißt, er wird natürlich die leichtesten Fächer aussuchen. Von der andern Seite wird nicht bestritten, daß das Motiv der Trägheit bei der Wahl bei manchen mitwirkt — ob bei vielen, vielleicht bei allen? — das ist eine Frage, die nur aus der Erfahrung zu beantworten ist. Nun liegen eine Anzahl Zeugnisse amerikanischer Schulleiter vor, die entschieden bestreiten, daß Drückebergerei bei der Wahl eine große Rolle spielt. Im Gegenteil wird versichert (wie z. B. mir in Newton), daß die Schüler eher dazu neigten, sich mit zu vieler und zu schwerer Arbeit zu beladen. Mehr als solche vereinzelten Zeugnisse fällt ins Gewicht eine wissenschaftlich durchgeführte Untersuchung, eine Umfrage, die das pädagogische Seminar zu Harvard unter Leitung des Professor Hanus vor einigen Jahren vornahm. Allerdings handelte es sich dabei hauptsächlich um das College (dessen Studenten doch noch zum Teil in den Primanerjahren stehen); eine Anzahl Graduates von Harvard äußerten sich darüber, aus welchen Motiven sie selber während ihrer Schul- und College-Zeit ihre Fächer gewählt hätten. Das Resultat der Umfrage war folgendes — bei etwa 1000 Antwortenden: 87 % Wahl nach Neigung und Interessen, 75 % auf Rat von Lehrern und Eltern, 12 % vorübergehende Interessen, durch das Beispiel anderer Schüler, 11 % Wunsch schwierige Fächer zu vermeiden. — Natürlich gibt der einzelne in der Regel mehr als ein Motiv an. Die Zahl der Graduates, die den Wunsch, schwierige Fächer zu vermeiden, als Grund angeben (nicht als einziges Motiv der Wahl) ist nicht hoch; sie ist nach Ansicht des Veranstalters dieser Umfrage aus verschiedenen Gründen noch niedriger anzusetzen. Sie läßt sich weiter herabdrücken durch richtig ausgeübten Einfluß der Erzieher und durch einschränkende Bestimmungen. — Ähn-

liche Umfragen von anderer Seite ergaben noch als wesentliche Motive der Wahl: Persönlichkeit der Lehrer und, natürlich, die Aufnahmebedingungen der höheren Erziehungsanstalten.

Wenn nun auch zugegeben wird, daß das System der Wahlfreiheit in geringem Umfang die Drückerei begünstigen kann, so ist doch auf der andern Seite die Frage berechtigt: was wird denn aus solchen minderwertigen Schülern unter dem alten System? Sie leisten auf keinen Fall viel; und wahrscheinlich ist es für sie besser, wenn sie einige leichtere Fächer mit Erfolg treiben, als wenn sie bei schwierigeren versagen. Auf die schwachen Schüler kommt es aber nicht an, sondern auf die fähigen. Daß diese bei dem alten, starren System zu Schaden kommen, ist eine alte, immer wiederholte Klage, die besonderen Eindruck macht in einem Volke, bei dem als oberster Grundsatz gilt, daß dem Talente die Bahn frei gemacht werden solle: *'give the bright boy a chance!'* Daß diesen Begabten bei einem biegsamen Lehrplan besser Rechnung getragen werden kann als bei einem starren, ist ja unbestreitbar.

Weiter wird die Furcht geäußert, daß der Schüler, der bei der Wahl ausschließlich seinen Neigungen folge, eine einseitige Bildung erhalte; oder auch, daß er eine zu vielseitig zersplitterte Bildung erhalte. Beiden Möglichkeiten glaubt man durch vernünftigen Rat und Einfluß begegnen zu können.

Das Folgende ist vielleicht die stärkste Waffe aus dem Arsenal der Gegner der Wahlfreiheit: daß dabei die Strenge des Pflichtbegriffes verloren gehe; daß nichts schädlicher sei, als einen Schüler seinen Liebhabereien folgen zu lassen, nichts erziehlich wertvoller, als ihn zu zwingen, gegen seine jugendlichen Wünsche und Neigungen tüchtige Arbeit zu leisten; daß auch das wahlfreie System ein Ausfluß sei der soft pedagogics, die in den letzten Jahrzehnten so viel Unheil in amerikanischen Schulen angerichtet haben. Darauf wird erwidert: Der Schüler, der nach Neigung ein Fach auswählt, übernimmt damit die Pflicht, in diesem Fach gewissenhafte Arbeit zu leisten. Mühsame und unangenehme Arbeit ist gewiß ein großes Erziehungsmittel; aber jedes Fach, das wert ist, an einer höheren Schule gelehrt zu werden, bietet, wenn es ernstlich betrieben wird, genug solcher Arbeit; sie braucht nicht erst künstlich erzeugt zu werden. Einem jungen Menschen seinen Bildungsweg unnötig zu erschweren, ist unvernünftig und unverantwortlich. Im übrigen wirken Schwierigkeiten stählend und bildend nur dann, wenn sie wirklich überwunden werden, und am meisten, wenn ihre Überwindung einen Fortschritt bedeutet auf dem Weg nach einem selbstgesteckten Ziele. Erzwungene, verhaßte Arbeit ist ein fruchtbarer Nährboden für Drückerei und Betrügerei, führt leicht zur Entmutigung und zum Verlust des Selbstvertrauens, und in sehr vielen Fällen zur Gewöhnung an halbe und schlechte Arbeit (einem Krebsschaden auch unserer Schulen).

Noch ein Einwand mag hier Platz finden, der auf Amerika besonders zu passen scheint: daß nämlich bei ihrem bekannten ausgeprägten Nützlichkeitssinn die Amerikaner die augenscheinlich nützlichen Fächer den idealen Fächern vorziehen werden, deren Nutzen weniger augenscheinlich ist. Die Schule wird damit ihrer Aufgabe untreu: den idealen Geist zu pflegen. Die Antwort darauf liegt für einen Amerikaner nahe: man pflegt den idealen Geist nicht dadurch, daß man ihn den

Schülern durch Lehrpläne aufzwingt, sondern dadurch, daß man die Schüler in diesem Geiste erzieht, und das ist bei jedem Lehrplan möglich. Warum auch soll man den Schülern und ihren Eltern weniger idealen Geist zutrauen, als den Lehrern und der Schule? Das ganze amerikanische demokratische Erziehungswesen wie das demokratische Staatswesen beruhen auf dem Vertrauen in die idealen Kräfte der Nation; Aufgabe der Erzieher wie der Staatsmänner ist es, diese Kräfte zu wecken und richtig zu leiten.

Von den Gegnern des Systems der Wahlfreiheit wird vielfach die Ansicht geäußert, daß es nur eine der zahlreichen Modeerscheinungen des amerikanischen Schulwesens sei. Ich glaube das nicht, denn dies System steht offenbar im Einklang mit den grundlegenden Anschauungen und Einrichtungen des amerikanischen Volkes. Es macht die höhere Schule zur Volksschule, die den Bedürfnissen eines jeden, der höhere Bildung sucht, gerecht zu werden strebt. Es entspricht dem amerikanischen Geiste der Freiheit und der Abneigung gegen jeden unnötigen Zwang; der weitgehenden Achtung vor dem Recht der Einzelpersönlichkeit und dem festen Glauben an die idealen Kräfte der Nation.

Wilhelmshaven. Karl Engelmann.

Die deutsche Nationalschule.

Im Juniheft dieser Monatschrift besprach Prof. E. Grünwald das Buch „Die deutsche Nationalschule" von Hermann Lietz in einer Weise, die meinen Widerspruch herausfordert. Im Interesse des Buches und der Leser will ich aber auf eine Polemik gegen diese Besprechung verzichten und lieber meinerseits durch eine neue Beurteilung gerecht zu werden suchen. Ich halte mich für dazu berechtigt, weil ich nicht nur das in Betracht kommende Buch, sondern auch die übrigen schulreformerischen Schriften des Verfassers gelesen habe, vor allem aber auch die Praxis seiner Landerziehungsheime, aus der heraus das Buch geboren ist, aus eigener Anschauung kenne. Ohne diese Kenntnis, zu der in den Lietzschen Landerziehungsheimen stets in der liebenswürdigsten und ausgedehntesten Weise Gelegenheit gegeben wird, darf der Vorwurf „papierner Pädagogik" gegen den Verfasser der „Deutschen Nationalschule" nicht erhoben werden. (Eine kurze Schilderung des Lebens in den Landerziehungsheimen habe ich in der Zeitschrift „Natur und Erziehung", herausg. von Dir. Dr. Fr. Dannemann, Stuttgart, Franckh'sche Verlagshandlung, 1910 u. 1911, 2. Heft, gegeben.)

Mit der Besprechung von Lietz' „Deutscher Nationalschule" (Leipzig, Voigtländer) sei mir gestattet, gleich die Besprechung eines anderen, nicht minder wertvollen Buches zu verbinden, das ebenfalls einen Entwurf zur künftigen deutschen Nationalschule enthält: von Johannes Langermanns „Steins politisch-pädagogisches Testament — Volksgesundung durch Erziehung" (Verlag des Mathilde Zimmer-Hauses in Zehlendorf 1910. 532 S.). Beide Bücher ergänzen sich. Während Lietz' Buch seinen Wert hauptsächlich durch die Darstellung des Lehrplanes und der Methodik einer künftigen Nationalerziehung erhält, liegt Langermanns Stärke

in der Theorie, in der allgemeinen politisch-pädagogischen Grundlegung. Es empfiehlt sich daher, Langermanns Buch zuerst zu betrachten.

Ich stehe nicht an, dieses Buch für die nach Kraft und Tiefe bedeutendste Reformschrift zu bezeichnen, die in den letzten zwanzig Jahren erschienen ist.*) Ja, ich kenne überhaupt in der pädagogischen Literatur keine Reformschrift, die ihren Verbesserungsvorschlägen eine so tiefe und feste wissenschaftliche Grundlage gäbe. Dabei ist die Darstellung so klar und folgerichtig, ja logisch zwingend, die Beweisführung so wuchtig, daß es ein Genuß ist, das Buch zu lesen. Der Verfasser stellt sich seiner Aufgabe gegenüber wie ein Arzt. Daher handelt das erste Kapitel des Werkes von der „Diagnose" (Ist das soziale Leben des deutschen Volkes gesund?), das zweite von der „Genesis" (Welches ist die Ursache des aufgefundenen Zustandes?), das dritte von der „Prophylaxis" (Wie gelangt das deutsche Volk zur Gesundung seines sozialen Lebens zurück?). Die Durchführung des Themas nach biogenetischen Gesichtspunkten ist dem Verfasser vorzüglich gelungen. Die Diagnose gibt, nach einer Verständigung über die Maßstäbe, eine Fülle von Nachweisen über die sozialen Krankheitssymptome, als deren wichtigste vier physische (Alkoholismus, Tuberkulose, Lues, Nervosität) und vier moralische (soziale Zerklüftung, Boden- und Brotwucher, Anschwellen der Großstädte und Landflucht, wirtschaftliche Krisen) behandelt werden. Die Genesis gibt eine geradezu geniale Konstruktion der entwicklungsgeschichtlichen Grundlinien unserer nationalen Geschichte, leider freilich auf einer ziemlich einseitig materialistischen Geschichtsauffassung fußend (Hunger und Liebe als die treibenden Kräfte der Geschichte), aber dennoch von solch zwingender Folgerichtigkeit, daß man völlig in den Bann dieser meines Erachtens unzureichenden Geschichtsauffassung geschlagen wird.

Die Prophylaxis, die zweite Hälfte des Buches umfassend, gibt auf die Frage „Wie gelangt das deutsche Volk zur Gesundung seines sozialen Lebens zurück?" die Antwort: Durch die vollständige Durchführung des auf Fichtes „Reden an die deutsche Nation" beruhenden Steinschen Plans einer deutschen Nationalschule. Dieser bei Fichte nur andeutungsweise entworfene Plan wird nun im einzelnen ausgeführt. Er hat, kurz nach seinen Hauptpunkten zusammengefaßt, etwa folgendes Aussehen:

1. An Stelle der heutigen Stubenerziehung soll tunlichst Erziehung in der freien Natur, an Stelle des Buchlernens produktive, zweckbewußte Arbeit geistiger und körperlicher Art treten.
2. Jede Schule soll einen Erziehungsstaat bilden, d. h. eine Gemeinschaft, die sich unter Anleitung und Aufsicht ihrer Erzieher ihre Verfassung selbst gibt und ihre Beamten in freier Wahl selbst ernennt.
3. Die Schulen der Großstädte werden am zweckmäßigsten in Form von sogenannten Halbinternaten in einem Ring um die Stadt herum angelegt, so daß in jeder für landwirtschaftliche und gewerbliche Arbeit, Sport

*) Unter dem Namen „Volksgesundung durch Erziehung" hat der Herausgeber von Langermanns Buch, Prof. D. Dr. Friedrich Zimmer in Zehlendorf, auch eine neue Zeitschrift eröffnet, die dem gleichzeitig von ihm gegründeten „Bunde für Lebenserziehung" als Organ dienen soll.

und Spiel genügend Raum vorhanden ist (vgl. E. Kapff, Die Erziehungsschule. Stuttgart. J. Hoffmann).

4. Die Schulkinder werden auf Stadtkosten am Morgen, nach Beginn der Fabrik- und Bureauarbeit, auf den Straßenbahnen hinausgeschafft, bekommen dort ihr zweites Frühstück, Mittagessen und Vesperbrot und kehren am Abend, vor Beendigung der Fabrik- und Bureauarbeit, wieder zu ihren Eltern zurück.
5. Zur Verwaltung des gesamten Erziehungswesens wird ein neuer Zweig der Selbstverwaltung eingerichtet: Jede Gemeinde wählt ihren Erziehungsrat; dieser schickt Abgeordnete zum Bezirks- und Provinzialerziehungsrat, und an der Spitze des Staates steht neben dem Wirtschaftsparlament ein Erziehungsparlament.
6. Die Fürsorgeerziehung, die in ihrer bisherigen Form so gut wie gar keinen Erfolg hat, wird folgendermaßen ergänzt: Gleich nach Anmeldung eines Neugeborenen auf dem Standesamt werden vom Erziehungsrat zwei Paten, ein Mann und eine Frau, als für die Erziehung des Kindes mitverantwortlich ausgewählt; es werden dabei, soweit nicht moralische Gründe dagegen sprechen, die Wünsche der Eltern berücksichtigt.
7. Die öffentliche Erziehung beginnt nicht, wie bisher, mit dem 6., sondern erst mit dem 8. Lebensjahr, endigt aber auch nicht mit dem 14., sondern erst mit dem 16. Lebensjahr. Müttern, die genötigt sind, auf Arbeit zu gehen, muß Gelegenheit gegeben werden, ihre noch nicht schulpflichtigen Kleinen während der Arbeitszeit in Kinderkrippen und Kindergärten gegen ein geringes Entgelt unterzubringen.
8. Nach Vollendung der Schulerziehung erlernt der Jüngling oder die Jungfrau drei Jahre lang einen Beruf nach eigener Wahl; aber sie stehen während dieser Zeit noch unter Aufsicht des Erziehungsrates und der Paten. Dann muß der junge Mann ein Jahr auf die Wanderschaft gehen, um sich im In- und Ausland Berufs-, Menschen- und Weltkenntnis zu sammeln. Die weibliche Jugend dagegen hat ein Dienstjahr in der öffentlichen Wohlfahrtspflege, in Säuglings-, Kinder-, Krankenpflege, Haushalt, Gartenbau und Landwirtschaft abzuleisten (vgl. Zimmer, Ein Frauendienstjahr).
9. Die Jungfrau erhält nach Ablauf ihres Dienstjahres aktives und passives Wahlrecht für die kommunalen Körperschaften, vielleicht auch für die Bezirks- und Provinzialerziehungsräte. Der Jungherr tritt nach Ablauf seiner, für alle gleichbemessenen, militärischen Dienstzeit in den Genuß seiner bürgerlichen Ehrenrechte.
10. Eine gelehrte Ausbildung für die führenden Berufe erhalten auf Antrag und, wo es nötig ist, mit staatlicher Beihilfe alle diejenigen jungen Leute vom 16. Jahre an, die hervorragende geistige oder organisatorische Begabung gezeigt haben.

In einem Anhang werden „Proben auf das Exempel, Bestrebungen und Stimmen" in der Richtung auf das neue Erziehungsideal angeführt. Unter ihnen nimmt die Schilderung der eigenen Probe des Verfassers das größte Interesse

für sich in Anspruch. Sie ist auch von dem Verlag besonders herausgegeben unter dem Titel „Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen in einer Hilfsschule durchgeführt".

Auf Einzelheiten des Lehrplans und der Methodik geht Langermann wie gesagt nicht ein. Hier setzt Lietz ein. Sein Buch zerfällt in zwei Teile. Der erste gibt Leitsätze für die Durchführung einer deutschen Nationalschule und Tabellen zur Veranschaulichung derselben. Die Tabellen zeigen 1. die Organisation der deutschen Nationalschule, 2. und 3. nebeneinander die Stundenverteilung in den jetzigen höheren Schulen Preußens und in der neuen Schule, 4. den Entwurf eines Stundenplans, 5. einen ausführlichen „Lehrplan für eine deutsche Nationalschule mit gemeinsamer Unter- und Mittelstufe sowie humanistischer und realistischer Abteilung auf der Oberstufe". Der zweite Teil enthält die „Erläuterung und Begründung" des ersten. Er zerfällt im wesentlichen in folgende Abschnitte: A. Die Aufgaben der deutschen Schule. B. Die Erledigung der Aufgaben durch die heutigen höheren Schulen Deutschlands. C. Die Befreiung der deutschen Schule durch 1. die Beseitigung des Überflüssigen, 2. den Grundsatz der Freiwilligkeit, 3. die Trennung nach Begabungen (Berufen), 4. das Unterrichtsverfahren und das Verhältnis zwischen Erzieher und Schüler. D. Die Mittel zur Befreiung.

Die Aufgaben der neuen Schule werden in dem Satz zusammengefaßt: „Es handelt sich heute nicht mehr bloß um Überlieferung von Wissen, um Unterricht, sondern um Charakterbildung, Anleitung zur Gewinnung einer Welt- und Lebensanschauung, Ausbildung aller guten körperlichen, geistigen und sittlichen Anlagen und Kräfte, Anleitung zum Verständnis und zur Mitarbeit an dem Kulturleben der Gegenwart: um religiös-sittliche, vaterländische, staatsbürgerliche und künstlerische E r z i e h u n g." Aus dieser umfassenden Aufgabe ergibt sich bezüglich des Unterrichtsstoffes das zwingende Gebot: „Weiteste Beschränkung auf das Notwendige". Und da kann es nicht zweifelhaft sein, daß endlich einmal die a l t e n S p r a c h e n als obligatorischer Bestandteil der allgemeinen Bildung gestrichen werden müssen. Es ist keine Zeit mehr dafür da. Nur für die altsprachliche Abteilung der Oberstufe, für die Schüler, die sich (in einem Alter von 15—16 Jahren) für den Beruf eines Rechtsgelehrten, Theologen, Philologen oder Historikers entschieden haben, ist der Betrieb der alten Sprachen mit fünf Wochenstunden vorgesehen. Ebensosehr aber werden gegenwärtig die m o d e r n e n F r e m d s p r a c h e n als Bestandteil der allgemeinen Bildung überschätzt. „Nur wer sie im Leben ernstlich gebraucht, sollte moderne Fremdsprachen gründlich erlernen. Für ihn erfolgt aber die natürlichste und wirkungsvollste Wiederholung des einmal Gelernten durch die immer erneute Anwendung im Leben." Deshalb soll nur e i n e moderne Fremdsprache, und zwar das Englische, obligatorisch von der Mittelstufe an erlernt werden, in der neusprachlichen Abteilung der Oberstufe daneben Französisch mit vier Wochenstunden. Ziel ist nicht Erlernung zum Gebrauch, sondern Verständnis des fremden Textes.

Noch an einer dritten Stelle können Abstriche gemacht werden: bei der M a t h e m a t i k. „Die humanistische Abteilung der Oberstufe kann ohne jeden Schaden von eingehendem mathematischen Unterricht befreit werden." Damit wird hier die Zeit gewonnen für eine vertiefte sozialpolitische Bildung, während umgekehrt

die realistische (naturwissenschaftlich-technische) Abteilung der Oberstufe sich, von der Hauptlast des Sprachunterrichts befreit, auf die ihr eigenen Studien legen kann.

Soviel über die Beschränkung auf das Notwendige. Das Notwendige aber besteht in einer Verbindung von literarisch-geschichtlicher Bildung auf dem Boden der vaterländischen Sprache und Literatur und einer naturwissenschaftlich-technischen Bildung auf Grundlage landwirtschaftlicher und handwerklicher Arbeit. Diese beiden Gebiete sind die alleinigen Bestandstücke des Lehrplans der Unterstufe. Denn: „Eine nationale Erziehung und eine verständige Gabelung der Schule wird zur vollen Unmöglichkeit, solange noch fremde Sprachen auf der Unterstufe gelehrt werden. Mindestens sechs Jahre hindurch sollten doch alle Glieder des Volkes möglichst in den gleichen Gebieten unterrichtet werden (Einheitsschule), damit die Gemeinsamkeit der geistigen Entwicklung dazu beitragen kann, daß sie einander verstehen und näher kommen."

Was nun die Methodik anbetrifft, so ist Lietz, wie mir scheint aus guten Gründen, ein Feind der Leitfäden und Extemporalien. „Wo man selber erkennen, finden, untersuchen, die Gegenstände prüfen kann, ist das Buch überflüssig, ja schädlich, weil es die Selbsttätigkeit hemmt" und an ihre Stelle das gedächtnismäßige auf Autorität hin erfolgende Annehmen setzt. Und zwar gilt das nicht nur für den naturwissenschaftlichen, sondern auch für den historischen Unterricht, wo Lietz schon auf der Mittelstufe den Stoff aus geeigneten Quellen erarbeiten läßt. „Auf Vollständigkeit von Kenntnissen kommt es uns nicht an. Mögen die von Grundrißweisheit Beladenen prunken mit ihrem gleichmäßigen Wissen. Wir wollen uns aus der Geschichte, wie aus aller Arbeit der Schule, Lebenskraft, Begeisterung, Überzeugung, Lust und Fähigkeit zum Schaffen holen." Ferner: „Niemals sollte dabei einseitig ein Fach getrieben werden: etwa Geschichte und davon getrennt Deutsch, Religion usw., sondern diese Gebiete sollten stets im engsten Zusammenhang miteinander behandelt werden, als Kulturkunde, wenn möglich immer zugleich vom gleichen Führer." Und die Extemporalien betreffend sagt er: „Extemporalien, diese ärgste Geißel der Schulen, diese Mörder kindlicher Freude, diese Verführung zu Lug und Trug jeder Art, diese Züchter schulmeisterlicher Pedanterie und Griesgrämigkeit." In der Tat: wenn nicht mehr Loquacität in den fremden Sprachen erstrebt wird, Hand aufs Herz, wozu sind dann die Extemporalien noch nötig? (NB. Würde damit nicht auch ein Alp von dem Lehrerleben genommen?) „Grundriß, Leitfaden, Extemporale, Memorieren, Repetieren — durch diese Worte ist die alte Methode gekennzeichnet. Die Hauptaufgabe des Lehrers besteht hier im Aufgeben, Abhören und Korrigieren. An dessen Stelle muß treten: Anleitung und Übung des Schülers im Beobachten, Finden, Denken, Urteilen, Vergleichen, Darstellen." Tatsächlich kann es dem Kundigen wohl nicht zweifelhaft sein, daß die Entwicklung unserer Methodik bereits diesem Ziele zustrebt. Nur wer von dieser Arbeit des freiwilligen Interesses nichts aus eigener Erfahrung kennt, wird behaupten können, daß mit diesem Verfahren dem Kinde alles leicht und angenehm gemacht wird, und daß ihm der Ernst und die Strenge der Arbeit erspart bleiben.

Zur Gestaltung des Stundenplanes sei noch zitiert:

1. Der gesamte wissenschaftliche Unterricht findet in höchstens 5 Vormittagsstunden statt (die Stundenzahl muß und kann verringert werden).
2. Auf Mittel- und Oberstufe finden in dem muttersprachlich-geschichtlichen und dem naturwissenschaftlichen Fache je 2—3 Unterrichtsstunden hintereinander statt.
3. Auf allen Stufen ist je ein Nachmittag von 3—5 Uhr dem Handwerk, dem Zeichnen, dem Turnspiel und dem Singen gewidmet.

Alles, was ich hier aus dem Lietzschen Buche angeführt habe, hat meinen vollen Beifall, wenn ich mir auch der Schwierigkeit der Durchführung mancher Einzelheiten bewußt bin. Außerdem ist aber noch vieles mir Sympathische darin enthalten, was ich nicht angeführt habe, weil es schon so oder ähnlich aus dem Langermannschen Buche erwähnt ist. Dazu gehören vor allen Dingen 1. die Forderung, die Eltern wieder in ihre natürlichen Rechte der Schule gegenüber einzusetzen, sie durch eine aus ihrer Mitte gewählte gesetzliche Vertretung zur Mitarbeit, zu Rat und Tat heranzuziehen; 2. die Forderung, daß die Lehrer sich nicht darauf beschränken sollen, Lehrmeister und Vorgesetzte der Schüler zu sein, sondern sich bemühen sollen, deren Vertraute, Führer und Berater zu werden.*)

An diese beiden Forderungen möchte ich einige Worte der Kritik anknüpfen: Wenn die Eltern einen maßgebenden Einfluß auf die Schulen ausüben sollen, so ist die natürliche Folge davon die Auflösung der uniformen Staatsschule. Das ist aber auch meines Erachtens der einzige Weg, aus dem Schulelend, d. h. aus der Unzufriedenheit der Elternschaft, mancher Patrone und eines Teiles der Lehrerschaft, herauszukommen. Jede Schule werde nach den Vereinbarungen ihrer Interessenten, des Patrons, der Elternschaft und der Lehrerschaft, besonders gestaltet. Eine Übereinstimmung in den Grundzügen würde sich, das lehrt die Geschichte des Erziehungswesens, von selbst ergeben. Die Schulen würden sich aber leichter den Bedürfnissen der Zeit und den besonderen örtlichen Bedürfnissen anpassen. Unzufriedenheit könnte es dann nur mit der einen Anstalt geben, an der man seine Kinder hat; diese Unzufriedenheit würde aber bedeutend dadurch gemildert, daß man die Möglichkeit hat, auf die Gestaltung der Schule einzuwirken. Eine Aufsicht des Staates würde durchaus nicht überflüssig, aber er würde von der ungeheuren Aufgabe entlastet, die er seiner Natur nach gar nicht leisten kann: die Schulen überall und jederzeit den Bedürfnissen anzupassen. Auch bliebe er als Patron der vielen Staatsanstalten immer noch tonangebend.

*) Die Reformforderungen der beiden besprochenen Bücher entstammen nicht dem Hirn irgendwelcher hergelaufenen Gernegroße von Weltverbesserern, sondern von Männern, die mit Erfolg im öffentlichen Schuldienste gestanden haben. Hermann Lietz ist Dr. phil. und Lic. theol., Oberlehrer und Mädchenschuldirektor a. D. und seit 14 Jahren Leiter der drei von ihm begründeten Landerziehungsheime in Ilseburg am Harz, Haubinda in Sachsen-Meiningen und Bieberstein a. d. Rhön, in denen er mit Erfolg seine Ideen, soweit die staatlichen Aufsichtsbehörden es zulassen, in die Wirklichkeit umzusetzen sucht. Johannes Langermann hat 40 Jahre lang im Volksschuldienst gestanden, zuletzt als Lehrer an einer Hilfsschule in Barmen, wo er durch seine praktischen Erfolge das Erstaunen seiner vorgesetzten Behörden erregt hat.

Das Berechtigungswesen, dieser Krebsschaden unseres gegenwärtigen Schulwesens, müßte freilich fallen, aber es hält ja ohnehin keiner idealen Betrachtung mehr stand.

Die zweite Forderung ist eine Utopie. Es wird immer nur ein Bruchteil der Lehrerschaft diesem Ideal entsprechen. Immerhin mehr als gegenwärtig könnten es schon sein; aber daß es nicht mehr sind, liegt doch wieder an unserer Schulorganisation. Wäre der Lehrer nicht Staatsbeamter, hätte er als Mitglied des Lehrerkollegiums einen bestimmenden Einfluß auf die Gestaltung seiner Schule, würde er nicht durch das den ganzen Schulbetrieb in seinem Bann haltende Berechtigungswesen zum Utilitarismus geradezu gedrängt, so würde er sich in seinem Beruf wohl fühlen können, auch ohne daß ihm der Staat ein standesgemäßes Einkommen garantiert; vor allem aber würde er dann dem Ideal eines Jugenderziehers viel leichter nachstreben können.

Barmen. G. Lorenz.

Isländergeschichten.

Sagas nennt sie der Fachmann; aber „uns andere Laien" könnte diese Bezeichnung, in der Überschrift wenigstens, leicht beirren. Denn um Sagen in unserm Sinne handelt es sich in den isländischen Sagas bekanntlich nicht, vielmehr um geschichtlich fundamentierte Prosaerzählungen biographischen Charakters, Ausschnitte aus dem Leben teils vornehmer Isländer, teils norwegischer Könige, oder umfassendere Lebensbilder, die mehr oder weniger mit mythischen und romantischen, auch wohl poetischen Elementen durchsetzt sind und ihren Inhalt dem wirklichen Leben des Volkes entnehmen. Schon einsetzend mit dem 10. Jahrhundert und Zeitereignisse etwa bis zur Mitte des 11. Jahrhunderts darstellend, zeigt uns die alte Sagakunst die Zustände der Insel zum Teil noch im Werden. Denn — wie man am füglichsten zahlreichen Sagaberichten selbst entnehmen kann, z. B. der durch v. Lenks Übersetzung in der Universal-Bibliothek allgemein zugänglichen Vatnsdäla-Saga, Kap. 8 ff. — die Besiedelung Islands durch norwegische Auswanderer begann ja erst, als deren Heimatsgaue von der starken und harten Hand Harald Schönhaars (861—930) zum Einwaltkönigreiche vereinigt wurden, und nahm trotz dessen Gegenwirkung einen so schnellen Fortgang, daß gegen Ende seiner Regierung die Einwohnerzahl größer gewesen sein soll als heut; in diesen bewegten Zeiten vollzog sich zugleich die Verdrängung des Heidentums durch das Christentum, welches im Jahre 1000 vom Allthing endgültig angenommen wurde. Hauptsächlich sind es also die Geschichten angesehener isländischer Familien, die teilweise noch von unmittelbaren Zeugen jenes Heldenzeitalters, begabten und begehrten Erzählern, den Sagamännern, ihre erste Form erhielten, demnächst von Mund zu Mund teils mit großer Treue fortgepflanzt, teils kunstmäßig ausgestaltet und endlich von der zweiten Hälfte des 12. Jahrhunderts ab nach den vorhandenen mündlichen und schriftlichen Quellen literarisch festgelegt wurden. So zeichnet uns denn diese, man darf sagen älteste europäische Novellistik alte, eigenartige Kulturzustände, auf dem Hintergrunde einer noch jungfräulichen, wilden Natur, und dementsprechend auch eigenartige Menschen, — eine uns fremd-

artige Welt vollkommener Realität, und das in einer gleichfalls eigenartigen Darstellungsweise, durchaus sachlich, schlicht, schmucklos und doch nicht kunstlos. Das wirksamste Kunstmittel der Erzählung ist diese realistische Schlichtheit selbst, ihr straffes, schicksalvolles Fortschreiten zum Ziel, wobei die dramatische Lebendigkeit erhöht wird durch beharrliche Einführung knapper, kerniger Wechselreden, denen schlagfertige Schärfe und treffende Spruchweisheit zu Gebote stehen; auch Skaldenstrophen werden hin und wieder, namentlich wo Skalden selbst Träger der Handlung sind, dem meisterhaft gehandhabten Dialog eingeflochten. Der fatalistische Zug, welcher in den Geschehnissen waltet, wird sehr wirksam zur Geltung gebracht durch die häufige Verwendung des Traummotivs, das ja auch dem Epos, bis auf Klopstock herab, zum bewußten Kunstmittel geworden ist, aber auch jener prophetischen Wachträume, die man ansprechen kann als eine Art des sog. zweiten Gesichts, wie es besonders von Schottland her bekannt ist. Andere Vorzüge der Darstellung, die noch feiner verwebt sind mit der nordischen Eigenart und ihren Daseinsbedingungen, lassen sich hier nicht wohl aufzählen, werden aber noch gestreift werden.

Kein Wunder also, daß diese „ollen Kamellen" nicht nur die Fachgelehrsamkeit beschäftigen; auch weitere Kreise ernster Literaturfreunde haben längst mit ihnen Fühlung genommen, schaffende sowohl wie lediglich genießende, je länger je mehr. Erblüht in der Weltabgeschiedenheit langer, der Tagesarbeit sich versagender Nächte und der Winteraster vergleichbar, die zwar der Farbenpracht und des berauschenden Duftes entbehrt, aber durch die Fülle ihrer wetterharten Blätter und Blumen die unzerstörbare Triebkraft der kargenden, der erstarrten Natur um so willkommener bezeugt, nimmt diese prosaische Erzählkunst nicht nur im altisländischen Schrifttum eine hervorragende Stelle ein, — sie hat sich dank ihrer naturwüchsigen und doch meisterlichen Eigenart bereits einen Platz erobert in der Weltliteratur, die heut mehr ist als ein theoretischer Begriff. Oder lebt uns nicht just ein Geschlecht, das nichts weniger als selbstgenügsam in seinem Streben die Schranken des Raumes und der Zeit zu überwinden, eifriger als jede Vorzeit auch aus dem Schrifttum aller Zeiten und Völker schöpft, Vergangenes und Fernes miterleben will und somit auch der Übersetzungsliteratur ein reges Interesse entgegenbringt? Mit Recht: nichts vermag wirksamer den zeitlich und national begrenzten Gesichtskreis zu erweitern als das Zurückgehen auf die entlegenen Literaturen selbst, das geradezu ein Zurückgehen auf die Quellen bedeutet oder doch diesem recht nahe kommt, soweit man eben mit Übersetzungen sich begnügen muß, — „künstlichen Blumen" freilich, denen aber eine verfeinerte Kunst sogar von ihrem natürlichen Duft etwas zu leihen weiß. Jedenfalls wirkt schon diese Art Quellenlektüre ungleich tiefer und nachhaltiger als die noch unlängst so bevorzugten antiquarischen Romane, denen, allgemein zu sprechen, nur zu leicht etwas vom Kostümfest oder vom ethnographischen Arrangement sich anheftet, wenn etwa moderne Gestalten in historischer Verkleidung agieren oder bei der Zeichnung ihrer Umwelt die Phantasie des Dichters sich nicht genug tun zu können glaubt. Man sehe nur, was F o u q u é aus der literarisch umworbensten Saga von Gunlaaug Schlangenzunge, die durch T i l l e s Übersetzung in der Reclamschen Universal-Bibliothek jetzt leicht zugänglich geworden ist, in seinem dreibändigen Roman

gleichen Titels (1826) gemacht hat, indem er sie seinen eigenen Worten nach „erzählte, wie so viele romantische Dichter erzählt haben, seitdem es Romane gibt, mit Liebe und Treue sich an die Urschrift haltend, aber auch den innern Eingebungen das Ausmalen und Mutmaßen verstattend“: in dem Maße, wie er die Darstellung verlängerte, hat er das echte Isländertum verdünnt. Genußreicher freilich, auch lehrreicher in der andern angedeuteten Richtung, wäre eine Vergleichung der phantasievollen und farbensatten Erzählung Felix Dahns „Sind Götter? Die Halfred Sigskaldsaga. Ein nordischer Roman aus dem zehnten Jahrhundert“ mit dem schlichten Stil der alten Saga, die hier ins Pathetische, äußerlich wie innerlich, gesteigert und dabei allerdings auch psychologisch erweitert wird. Alles in allem eine poesievolle Konzeption, zweifellos; aber mancher denkt dabei doch vielleicht an die Verneuerung gewisser alter Bauwerke oder Gemälde, die man später rückgängig zu machen suchte. Neuerdings beliebt man wieder ähnliche Verjüngungen, literarische, an antiken Klassikern, immerhin ein annehmbares Stimmungssymptom; nur darf man nicht vergessen, daß es zweierlei ist, Eulen nach Athen zu tragen und von dort zu holen. Was sinnentsprechend auch aufs Germanische anwendbar ist. Wohl uns, daß wir guten alten Stoff noch in guter alter Form haben; das beides geht doch immer am besten zusammen. — Nun, Überfluß an Verdeutschungen isländischer Sagas, deren alles in allem ja etwa ein halbes Tausend erhalten sein soll, fachmännischer zumal, haben wir noch nicht, mögen auch einzelne schon wiederholt übersetzt oder sonst literarisch verarbeitet sein. Nicht etwa nur die Skandinavier, auch die Engländer sind uns hierin voraus, und was wir haben, ist wohl noch nicht tief in die Lesewelt eingedrungen; erst Arthur Bonus' geschickt und geschmackvoll auswählendes, allerdings auch mit den Grundtexten seinem besonderen Zweck nach etwas freier schaltendes „Isländerbuch“ (1907) scheint sich weitere Kreise gewonnen zu haben. Man kann das jetzt leicht nachprüfen an der Hand von Halldor Hermannsons *Bibliography of the Icelandic Sagas and minor tales* (Vol. I von G. W. Harris' Islandica, Ithaca N. Y. 1908) und dabei zugleich nachschauen, was drüben für 1 Dollar an vorzüglichem, reich abgestuften Druck eines wissenschaftlichen Werkes, das bei uns noch nicht alle Universitätsbibliotheken besitzen, geboten wird. Wer also am Isländerbuch, an den schon erwähnten beiden Reclambändchen und den feinen drei Stücken Prof. Heuslers im Kunstwart 1907 (es sind nicht seine einzigen Verdeutschungen) sich Appetit gelesen hat, was wird dem der freundwillige Leser etwa sonst noch empfehlen? Manchem dürfte die Antwort fehlen. Wir können die deutschen Übersetzer und Nacherzähler beinahe an den zehn Fingern herzählen und sollen nun auch noch Vorsicht üben, sintemalen die Herren von der Zunft gelegentlich schon über Dilettantismus auf diesem Gebiet geklagt haben. So müssen wir es denn dankbar begrüßen, wenn ein Fachmann wie E. Wilken, längst rühmlich bekannt durch seine Arbeiten auf dem Felde der altnordischen Sprache, Literatur und Mythologie, uns ein paar neue Verdeutschungen*) geschenkt hat.

---

*) Altnordische Erzählungen. (Sagas.) Erster Band. Sechs Erzählungen von den Anwohnern der Ost-Fjorde Islands. Übersetzt und erläutert von E. Wilken. Leipzig 1909. Verlag für Literatur, Kunst und Musik. 160 S. 8°. 3 M.

Und daß er auch in dieser neuesten Arbeit seine Kennerschaft des Altisländischen bewährt hat und der Eigenart jener Sprache durch die Form seiner treuen und doch nicht sklavischen Wiedergabe gerecht zu werden wußte, ist von der Fachkritik bereits anerkannt worden; vgl. Deutsche Literaturzeitung, 1910 No. 11, Bulletin Bibliographique et Pédagogique du Musée Belge, 1910 v. 15. II und 15. III und Literar. Zentralblatt, 1911, No. 9. Selber habe ich hierüber kein Urteil.

Aber ob er wirklich an uns, die unzünftige und doch beteiligte Leserschaft, bei diesen interessanten Übertragungen gedacht hat? Er selbst sagt es nicht und hat es auch unterlassen, durch eine Einleitung über die Stellung der Sagas innerhalb der isländischen Literatur ihr Fernerstehende aufzuklären und auf die besonderen Vorzüge dieser Gattung hinzuweisen. Aber was der schweigsame Verfasser auch immer beabsichtigt haben mag, sein Buch selber wendet sich an den weiteren Kreis ernster Literaturfreunde, auch in der äußeren Ausstattung sowie ausweislich der „Erläuterungen" und des „Registers aus dem Gebiete der nordischen Altertumskunde", die einschließlich des „Personen-Registers" die letzten 25 Seiten füllen und nicht ausschließlich auf den Fachgelehrten bemessen erscheinen, jedenfalls auch dem Laien sehr wertvolle Beihilfe für das Verständnis bieten, — und es darf beanspruchen, diesen näher gebracht zu werden, insonderheit auch den Lehrern und den reiferen Schülern höherer Bildungsanstalten. Es umfaßt sechs Erzählungen, die alle dem engeren Bezirk der östlichen Siedelungen entnommen sind: 1. von Thorstein dem Weißen, 2. von den Vapnafjord-Anwohnern, 3. von Thorstein Stangarhögg, 4. von Gunnar, dem Totschläger des Thidrandi, 5. von Rafnkel, dem Priester des Frey, 6. von den Söhnen der Droplaug, — unter denen No. 1 u. 2, No. 5 u. 6 ineinander greifen. Verdeutscht von ihnen sind bisher, soweit ich sehen kann, nur zwei: die dritte von Gg. Herzfeld in (Herrigs) Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen, 1887 Bd. 79, S. 403 ff., darnach von Prof. Andreas Heusler im Kunstwart, 1907 Bd. 20, S. 198 ff., wiederholt in Bonus' Isländerbuch, Bd. III, S. 301 ff., — und die fünfte von Dr. Heinr. Lenk, Wien 1883. Wertvoll sind sie alle, zum Teil hervorragend; der Übersetzer hat gewählt. Es gibt allerdings unter den Isländersagas manche, welche durch die Spannung einer umfangreicheren Fabel, durch romantische Motivierung oder schwerere Tragik den modernen Leser noch mehr fesseln mögen; aber durch die Mannigfaltigkeit der Szenen, durch die scharfe Individualisierung der Gestalten, durch die Prägnanz der schlichten und markigen Diktion scheinen mir diese kürzeren Bauerngeschichten sehr charakteristisch für die ganze Gattung. Selbstverständlich erschöpfen sie nicht alle Seiten des altisländischen Lebens, wie sie z. B. nichts vermelden von seltsamem Spuk und Zauberei und kaum etwas von Wikingerfahrten, — bringen auch nicht alle Weisen zu Gehör, über welche die Sagakunst verfügt; kennt sie doch u. a. auch Stücklein listigen Humors. Im übrigen sehen wir auch in unsern Geschichten die Menschen bei ihrer täglichen Hantierung, ihren beschwerlichen Wanderungen und Auslandsreisen, in den Nöten und Kämpfen ihres harten und wechselvollen Daseins; wir lernen manchen merkwürdigen Brauch kennen, hören von Siedelungen und Werbungen, Fahrten und Fehden, von treuer Genossenschaft und aufopfernder Gastfreundschaft, auch von Verrat und Treubruch, von jähem Totschlag und wilden Zweikämpfen, von Blutrache und Rechts-

händeln. Und über das alles breitet sich hier als versöhnendes Moment ein feiner ethischer Hauch, jener letzte Hintergrund des wahren Kunstwerks, der auch dem Schatten und der Trübe noch lichte Reflexe zu leihen weiß, — der namentlich ausstrahlt teils von der Idee eines unwiderstehlichen Schicksals, teils von den Motiven alles Handelns selbst: der Sicherung des eigenen Daseins, der Sippe der Schutzbefohlenen, einem natürlichen Egoismus, der eben gemildert wird durch Familien- und Gemeinschaftssinn, geadelt durch starkes Ehrgefühl und eingeborene Vornehmheit, die in unbewußtem Idealismus das Leben selbst und seine materiellen Güter auch gering zu schätzen wissen. Thorstein Thorfinns bietet (Erz. 1) dem erblindeten Thorstein dem Weißen Bußgeld für den erschlagenen Sohn; der aber „will seinen Sohn nicht im Beutel tragen". Da springt der andere auf und legt dem ungleichen Gegner das Haupt in den Schoß; der Greis antwortet: „Das Haupt vom Rumpfe will ich dir nicht schlagen lassen; die Ohren werden dort am besten stehen, wo sie gewachsen sind; aber doch mache ich zur Bedingung der Sühne zwischen uns, daß du hierher kommen sollst nach Hof als Hausverwalter." So geschieht es, und beide halten einander mehr als bloß die Treue.

Absichtslos wie überhaupt verfährt die Erzählung auch in der nur um so anschaulicheren Charakteristik, die nach knapper, gleichsam nur registrierender Festlegung bezeichnender Merkmale der äußeren Erscheinung, des physischen Untergrundes, nicht durch reflektierende Darstellung des Innenlebens, sondern unmittelbar durch die Taten und Reden der handelnden Personen selbst erfolgt. Es ist eine harte, unbeugsame Art, stark in Gefühlen, die wie Erdfeuer unter starrer Oberfläche schwelen, jetzt bedächtig, dann zu jäher Tat auflodernd, — stolz und ehrliebend, von langem Gedächtnis für Beleidigungen, beflissen um Einfluß und Macht, wie sie Besitz und Anhang verleihen, auch etwas prachtliebend, — heldenhaft und verschlagen zugleich, von unglaublicher, sonst wohl nur Wilden nachgerühmter Widerstandskraft gegen Wundschmerz, treu und opferwillig, zornmütig und edelmütig, — Eigenschaften, welche oft genug in ein und derselben Persönlichkeit sich begegnen zu scheinbaren Widersprüchen, die manchen modernen Problemsucher reizen könnten und, wie oben angedeutet, auch schon gereizt haben. Man vergleiche den interessanten *Appendix* in Hermannsons *Bibliography*: *„A list of poetical writings and works of prose fiction on subjects from the Icelandic Sagas"*; den Einfluß auf Björnson und Ibsen findet man von Bonus a. g. O. Bd. III erörtert. — Auch die Frauen haben teil an der starken Art der Männer, ohne in sie aufzugehen; nicht selten sind sie es, die den sich zurückhaltenden Mann zu rächender Tat entflammen. Übrigens tritt das Liebesmotiv gerade in Wilkens Sagas nicht bedeutsam hervor; wo es anderwärts geschieht, wird die Empfindung nicht analysiert, selbstverständlich, sie ist da und wirkt mit verhaltener Gebärde oder mit rücksichtsloser, unheilvoller Kraft; die Darstellung verhüllt nicht und enthüllt nicht, und so bleibt sie keusch, selbst zart. — Sehr bemerkenswert ist die naive Wahrheitsliebe jener Menschen. Durch zweideutig verhüllende Rede dem andern auszuweichen, auch durch List, selbst Hinterlist den Gegner zu täuschen, ist gutes Recht: auch die Klugheit ist eine Waffe; ihn schlechtweg anzulügen, würde selbst ein Knecht von guter Art sich schämen, und gälte es das Leben, offen bekennt sich der Gefragte zu dem, was er Übles getan hat. Der Gode und Priester

des Frey Rafnkel (Erz. 5) hat ein herrliches Roß dem Gotte geweiht und geschworen, jeden zu töten, der es reite außer ihm selber (vgl. Tacitus Germania Kap. 10). Das hat er auch seinem Hüteknecht Einar ernstlich kund getan. Aber einmal reitet der es doch: die Schafe hatten sich gar zu weit verlaufen und von den scheuen Stuten der Koppel keine sich einfangen lassen; schließlich entläuft ihm der Hengst und kommt schweißtriefend zu des Goden Hause. Der reitet am nächsten Morgen zur Senne und fragt den Knecht, ob er nicht gestern vielleicht den Frey-Faxi geritten habe. „Das kann ich nicht leugnen", lautet die Antwort. Noch wenige Worte, und die Axt des Herrn, worauf jener gefaßt sein mußte, sitzt ihm im Schädel, nicht zu dessen Freude, aber den Schwur mußte er halten. Und nun nimmt die rächende Vergeltung mit Rechtsspruch und Waffen ihren wechselreichen und schicksalsvollen Gang. — Manche Kampfszene gemahnt an die Recken des Nibelungenliedes und an homerische Helden, auch gegensätzlich: diese Nordländer, wenn sie sich zum Kampfe anschicken, pflegen den Gegner nicht zu verkleinern und zu schmähen; wahrhaft ritterlich wissen sie einander zu begegnen, und ihr ingrimmiger Humor richtet sich noch leichter gegen die eigene Person als wider den Gegner. „Das Schwert fuhr ihm ins Gesicht (lesen wir in Erz. 6), traf die Kinnlade und nahm die Unterlippe fort. Da rief Helgi: „Besonders schön war ich nie im Gesicht, aber verbessert hast du die Sache nicht." Er griff nun zu mit der Hand, schlug sich den Bart in den Mund und biß darauf. Und so kämpft er weiter. In Erz. 2 sendet der Sieger dem schwer wunden Feinde seinen heilkundigen Freund und freut sich aufrichtig der Genesung, und in Erz. 3 fügt es sich, daß im Zweikampf der eine dem andern gar Beihilfe leistet durch Darreichung eines bessern Schwertes: die Rache ist eben gar nicht selten nur eine harte Pflicht für den, der dem Gegner Hochachtung, vielleicht gar freundschaftliche Gefühle entgegenbringt. Ein andermal freilich gelten wieder alle Vorteile; es kommt auf die Umstände und auf die Menschen an, deren es zu allen Zeiten edle und unedle gab. Der Erzähler zeigt uns eben Gestalten der Wirklichkeit, in realistischer Unmittelbarkeit. Er weiß auch nichts von absichtsvoller Ausmalung der Situationen und Stimmungen: alles wird hingezeichnet in kräftiger Holzschnittmanier, die bei tragischen Wendungen wohl geradezu ins Lapidare übergeht; der selbst denkende Leser erfährt oft in sechs Zeilen, was ein moderner Seelenschilderer ihm vielleicht auf sechs Seiten vivisektorisch hinbreiten würde. Und ebenso wortkarg sind die handelnden Personen selbst, aber wortstark zugleich, weil stark in ihren gesunden Empfindungen und von treffendem Urteil.

Auch farbenreiche Schilderungen darf man demnach von unsern Sagas nicht erwarten, nicht einmal jener großartigen, die Phantasie fast herausfordernden Natur, welche bereits die spürsinnige Touristik unserer Tage in ihren Bann gezogen hat. Und doch schauen wir sie in Sturm und Schnee, in Schroffen und Felsgeröll, in Buschwald und Heide, in Mooren und tiefgefurchten Flußläufen, durch welche ein Ritt, ein Transport von Beute und Waren heimkehrender Seefahrer geht, und dabei wird dann wohl der Weg mit derselben Genauigkeit, fast topographisch, aufgenommen, mit der eines Edlen Stammbaum und die Verzweigung seines Geschlechts dem modernen Leser nicht erspart, dem Hörer von dazumal nicht vorenthalten wird. Auf dessen Standpunkt und Interessen müssen wir uns allerdings hie und da einstellen, um ganz würdigen zu können, was berichtet und

was verschwiegen wird. Den meisten von uns sind jene genealogischen Daten kaum mehr als eine Last von Namen; dem alten Hörer waren sie (soweit nicht die Gelehrsamkeit des Aufzeichners auch einmal zuviel des Guten hinzugetan hat) Erinnerungen, und mehr als das, auch Motivierungen: die Äpfel fielen nie weit vom Stamm, und die „Gespenster", im Sinne Ibsens, gingen schon damals um, ja, man sah sie damals besser als heut.

Ein dankbarer Stoff für jenes Lesen, das, um mit Strindberg zu sprechen, nur eine besondere Art von Faulheit ist, sind diese Sagas eben nicht, trotz ihres Reichtums an unterhaltsamen Abenteuern, Aventiuren, — wohl aber für Leser, die auch in der Unterhaltung eine Auseinandersetzung suchen mit einem Stück Welt und einer Form seiner Spiegelung. Sie beanspruchen also ein nachdenkliches Sich-einfühlen, dem manche Tiefe und Feinheit der Darstellung erst bei wiederholtem Lesen aufgehen wird. Dann aber lohnen sie auch die Lektüre durch den starken Reiz ihrer Schlichtheit und Gegenständlichkeit, die uns allerwegs auf gewachsenen Boden stellt. Im Gegensatz zu der Kompliziertheit und Differenziertheit des modernen Lebens und Empfindens, zu gewolltem Naturalismus und Idealismus in der Literatur berührt uns wie erfrischender Wellenschlag der naive Realismus dieser Darstellungen, die Ursprünglichkeit jener einfachen Gestalten und ihrer Daseinsbedingungen, aus der es uns entgegenweht wie fernste Erinnerungen des eigenen Wesens, das von der Ernte der Jahrhunderte nicht nur bereichert, sondern auch überschüttet ist.

Selbstverständlich steckt in diesen altisländischen Erzählungen auch ein wertvolles Stück Kulturgeschichte, das manchen Rückschluß erlaubt auf die Verhältnisse anderer germanischer Stämme, für die uns gleichartige Zeugnisse fehlen. Eine bedeutsame Stelle unter diesen kulturgeschichtlichen Daten nehmen die Rechtsverhältnisse ein, deren schon reichlich fortgeschrittene Entwicklung doch noch recht deutlich den Werdeprozeß erkennen läßt, einen Zustand, in dem Rechts- und Machtfragen noch nicht reinlich geschieden sind. Nicht nur daß beide Wege noch gangbar sind, — sie kreuzen sich auch vielfach: wer seine Sache auf dem Thing durchsetzen will, pflegt sein Recht durch seine persönliche Macht, durch den Einfluß seiner Freunde und Fürsprecher zu stützen (vgl. die *advocati*), die man unbedenklich auch durch gute Gaben zu gewinnen sucht, während deren Ablehnung doch wieder als Beleidigung empfunden wird. Es liegt auf der Hand, daß gerade diese Unausgeglichenheit zwischen Macht und Recht, wie jedes Ringen zwischen Prinzipien, zwischen Altem und Neuem, eine ergiebige Quelle bildet für äußere Verwicklungen und für die Gestaltung der Charaktere.

Bleibt zu wünschen, daß dem Verfasser bald die Möglichkeit werde, das vorliegende Bild altisländischen Lebens und Dichtens durch einen zweiten Band seiner Sagasammlung zu vervollständigen, wobei er vielleicht erwägt, ob die im Dialog beliebte Stellung der Negation im Satzanfang unserm Sprachgefühl nicht doch zu wuchtig und fremdartig ist. Darf doch gerade unsere Zeit wohl dankbar sein für die Darreichung so gesunder und unverkünstelter Kost, nach der es auch dem verwöhnten oder gar überreizten Gaumen immer wieder einmal verlangt. Oder weniger kulinarisch ausgedrückt, die symbolische Wahrheit des Antäusmythus spüren wir auch in dem Erdgeruch, der diesen Sagas entströmt.

Wiesbaden. K. Koppin.

Griechischer Anfangsunterricht nach der Xenophon-Grammatik von Przygode-Engelmann.

Mit der Tendenz, auch in der Schule den Attikerkanon historischer Wertung ein- und unterzuordnen, hat von Wilamowitz Xenophon für minderwertig erklärt, dem πρόμαχος für den griechischen Anfangsunterricht nach der Ahrensschen Methode*) ein Grund, mit Homer zu beginnen. Die Einwände gegen die Homermethode sind κοινοὶ τόποι geworden. Daß die epische Kunstsprache, nie und nirgends gesprochen, den Dialekten selbständig gegenübersteht, mag hingehn: ursprünglicher als das Attische ist sie. Daß Homer mich als *corpus vile* für grammatische Gehversuche zu schade dünkt, ist vielleicht subjektiv: seit historische Erkenntnis über die Trivialität von Homers „köstlicher Naivität" hinweggeholfen hat, mag sein Stoff, der Form entkleidet, märchenfreudige Quintaner ergötzen — der fremden Form ihr Geheimnis zu entlocken, mit dem Blick für Distanzen sich in Stimmungen und seelischen Gehalt einzufühlen, das ist ein Ziel, dem Sekundaner allenfalls entgegenreifen, der Normaltertianer erschwingt es nie. Daß aber aus dem epischen μεῖγμα dialektisch und zeitlich verschiedener Sprachformen sich die attischen nun und nimmer herauskristallisieren, sondern ihre Aneignung einen erneuten Lernprozeß fordert, bleibt stichhaltiger Gegengrund, solange nicht Sprachwissenschaft im Brennpunkte des Unterrichts steht, sondern Platon, Thukydides und die Tragiker den Lektüreplan der Obersekunda und Prima beherrschen. Zu ihrem Verständnis das Handwerkszeug zu schaffen liegt der Tertia ob. Fördert die Sprachwissenschaft das Tempo des Vorbereitungsprozesses, beschwingt sie das Interesse — wie sie es wirklich tut —, so ist sie willkommen. Als Stütze der Apperzeption mag sie dienen, aber immerhin dienen, und hat sie in Tertia geholfen, die Sprache als ein ζῷον zu erfassen, so hat sie für Sekunda die ὁδὸς ἄνω zur Kunstsprache Homers gebahnt, in dem es freilich Höheres gilt als grammatische Quisquilien. Mag also die Sprachwissenschaft dem Jungen die grammatischen Pillen vergolden, eins ist wichtiger, weil es auf das Gesamtlehrziel des Griechischen überhaupt weist, und dies eine kann auch bei der Arbeit des Tertianers herauskommen: daß er nicht im Formalen versinke, daß von dem „Geistes- und Kulturleben der Griechen" schon er einen Hauch verspüre; und wären es auch nur Realien, die eine stoffhungrige Tertianerseele aufnimmt, wenn es ihm geboten wird, sich auf Stätten ältester Kultur umzutun, wenn er von Griechen und Barbaren erfährt, wie sie aussehen, wie sie leben, wie sie empfinden, so ist auch das Gewinn: es entlastet späteren Unterricht von manchem Bleigewicht und erregt in dem Schüler respektvolles Staunen über eine fremde interessante Welt. Und sind es nicht die ἀμεννὰ κάρηνα der Einzelbeispiele, ist es ein griechischer Mensch von Fleisch und Blut, der ihm heimisches Denken und Sein nahe bringt, der ihm von Selbsterlebtem aus fernen Landen, von Kampf und Jagd, von Verrat und Treue zu erzählen weiß — mag er selbst absolut gewertet kein κορυφαῖος sein —, der Ertrag, den die Phantasie dabei einheimst, hilft über mancherlei Fährlichkeit und Schwierigkeit hinweg und schafft Freude an der Arbeit.

*) H. E. Sieckmann, Zeitschr. f. Gymnasialwesen. LXIV, 114 ff.

Es sind das Erfahrungen, die mir der griechische Anfangsunterricht im Anschluß an Xenophons Anabasis eingetragen hat, den ich von Michaelis 1909 bis Michaelis 1910 am Mommsen-Gymnasium in Charlottenburg erteilte.

Nicht ohne Zagen übernahm ich eine Generation von 24 Jungen, die als unbegabt, indolent und zu allem eher denn zum Lernen aufgelegt verrufen war; und wenn diese selben Jungen jetzt, da ich sie in die Obertertia begleiten durfte und mit ihnen von Michaelis bis Weihnachten das zweite Buch der Anabasis las, dieselbe Frische und Liebe zur Sache zeigen wie zu Beginn des Unterrichts, so ist es nicht die παραυτίκα ἡδονή, die der Reiz jedes Neuen gewährt, es ist das frohe Bewußtsein, vorwärts zu kommen, sich selbsttätig etwas zu erarbeiten, „man sieht doch wo und wie". Denn das ist das Fruchtbare an dieser Methode, bei der diese Generation in der vierten griechischen Stunde den ersten Satz übersetzte und 14 Tage vor Schluß des Schuljahrs das erste Buch Anabasis ohne jede Auslassung beendete: dem Hochgefühl des Schülers, einen Originalschriftsteller in der Hand zu haben, gesellt sich die Freude am schnellen Fortschreiten und das Bewußtsein eigener Kraftbetätigung. Erhält doch das induktive Vorgehen, das von der Analysis zur Synthesis schreitet, dem Lernenden dauernd die Illusion, nicht etwas Fertiges hinnehmen zu müssen, sondern selbst sich die Gesetze der Sprache zu schaffen.

Mit dem Spürsinn, der Erkanntes wieder erkennt oder aus einer Verkleidung herausschält, Neues hinzufindet, setzt die produktive Tätigkeit des Schülers bei jedem Satz, bei jedem Wort ein, mit dem Wohlgefallen an der Gesetzmäßigkeit endet sie. Geht es dann nach einer Strecke Weges an die systematische Zusammenstellung, die natürlich gleichfalls in dem Lehrbuch vorgesehen ist, so ist es wie ein Zusammensetzen selbstgefertigter Bausteine, und um so fester wird der selbsterworbene Besitz, als dem Lernenden immer neues Anschauungsmaterial aus dem lebendigen Zusammenhang griechischer Rede zufließt.

So erfolgt die Aneignung schnell und sicher, und der Anstieg ist, — wie die Praxis lehrt — auch für mäßige *ingeniola* nicht zu steil. Wo im Anfang die Wogen hoch zu gehen scheinen, wird das Tempo entsprechend verlangsamt; vom 5. Kapitel an ebbt es so, daß auch zwei Nachzügler den Anschluß noch erreichten. Immerhin konnte von Michaelis bis Weihnachten Kap. I, von Weihnachten bis Ostern Kap. II und die Hälfte von III, von Ostern bis Michaelis Kap. III bis X, einschließlich der schwierigeren VI und IX, gelesen werden.

Hierbei wurde die Formenlehre bis zu den *verba liquida* von den Schülern als fester Besitz angeeignet und daneben manches δυνάμει in ihnen angelegt, das ἐνεργείᾳ erst in der Obertertia in die Erscheinung treten soll. Dabei übt das Lehrbuch auf den Lehrer keineswegs einen knebelnden Zwang aus, da es ihm Spielraum läßt, unter Wahrung des induktiven Verfahrens die Gruppierung im einzelnen vorgreifend oder aufsparend seinen Zwecken anzupassen. Auch die Elemente der Syntax zu erlernen, wurde die Lektüre ausgemünzt. Am Ende jedes Kapitels wurden die auffälligen syntaktischen Erscheinungen von den Schülern ausgezogen und nach den für Obertertia und Untersekunda geltenden Gesichtspunkten gruppiert in einem besonderen Heft zusammengestellt. Die Summe ergibt noch ein Plus gegenüber dem syntaktischen Anhang (Przygode-Engelmann S. 156 ff.) und erst recht gegen-

über den Durchschnittskenntnissen der Untertertia; sie einzuprägen wird dadurch erleichtert, daß bei der genauen Durcharbeitung der Lektüre in der Regel der ursprüngliche Zusammenhang paradigmatisch im Gedächtnis haftet.

An Abwechslung im einzelnen war dieser Unterricht reich wie kaum ein anderer. Denn blieb auch das eine Kernstück der Einzelstunde, die Aneignung des Neuen, das gleiche, durch immer neue Fragen wurde das Kausalitätsbedürfnis des Schülers angeregt, durch immer neue Kombinationen befriedigt. Und die Einprägung des Erlernten mannigfaltig zu gestalten, bildete die glückliche Verbindung von Lern- und Lesestoff einen Antrieb: es wechselte systematisches Abfragen mit griechischen Sprechübungen, die auf dem Gelesenen fußten, häusliche Übersetzungen aus dem Deutschen mit solchen in der Schule, um die Grammatik einzuüben und den Inhalt zu vergegenwärtigen, bildliche Darstellungen antiker Realien mit modernen Berichten über Land und Leute, um die Anschauung zu erweitern und zu vertiefen (und Satrapensarkophag, Alexandersarkophag, Alexanderschlacht oder die bilderreichen Schilderungen in Lehmann-Haupts „Armenien einst und jetzt" haben in manches phantasiebegabten Untertertianers mehr oder minder gelungenem Illustrationsversuch zu Szenen des ersten Buches ihre Spuren hinterlassen); und daß dem Schüler nicht das saftlos-korrekte („δοκιμώτερον") Attisch zurechtgemachter Übungs- oder herausgeschnittener Mustersätze eingeimpft wurde, sondern daß er am Born lebendiger Sprache schöpfte, führte zu einer Allgemeinerkenntnis, ohne die er einen wichtigen Hebel literarischen und historischen Verständnisses missen müßte: die Einsicht, daß die Sprache nichts Starres ist, den Blick in ihren ewigen Fluß und in den Prozeß ständiger Selbsterneuerung gibt nur der lebendige Schriftsteller, gibt Xenophon dem Schüler zum erstenmal und gewährte in besonders aufschlußreicher Weise das erste Buch, denn es erschloß zugleich das Verständnis für die im letzten Grunde schöpferischen Kräfte, die Seele des Individuums und ihr Erleben: es genügte natürlich nicht, das nichtattische (jonische und dorische) Sprachmaterial durch die grammatische Warnungstafel σὺ δὲ φυλάττου zu verfemen; es ist kein Zufall und wurde auch von den Schülern als Symptom historischer, Weltgeschichte und Individuum zu bedeutsamer Wechselwirkung einender Notwendigkeit empfunden, daß der in seiner Weltbedeutung mehr und mehr erkannte Hellenisierungsprozeß der attischen Sprache literarisch zum erstenmal in dem Werke des drei Jahre nach Athens Sturz heimatfremd gewordenen Landsknechts erscheint, der sich über nationale Schranken hinweg in einer für die Fehler des Verehrten blinden Vasallenliebe an den noblen fremden Prinzen verliert und der von Seiner Hoheit durch ein paar Worte ausgezeichnet zu sein noch im Alter, als Pensionär Spartas, zu seinen glänzenden Jugenderinnerungen zählt.

Wenn ich eigene Erfahrungen verallgemeinern darf, so befriedigt diese Methode, die sich allen petrefakten Ballasts entledigt und statt der Schemen Lebendiges bietet, Lernende wie Lehrende, Entbürdungsfanatiker und wissenschaftliche Köpfe gleichermaßen. Mag sie allen, die um Hellas kämpfen, empfohlen sein.

Charlottenburg. Ernst Neustadt.

Zur Vertiefung des Verständnisses für grammatische Erscheinungen im Französischen.

Die Zeit ist längst vorüber, wo die französische Schulgrammatik es für ihre Pflicht hielt, selbst die entlegensten Einzelheiten der Sprache in „Regeln" und zahllosen bunten „Ausnahmen" dem Schüler vorzuführen. Auch die Zeit aber darf als vergangen bezeichnet werden, wo im jugendlichen Sturm und Drang der neuen Zeit die Grammatik ganz über den Haufen geworfen wurde, um dem lebendigen gesprochenen Wort Tor und Tür zu öffnen.

Heut, wo wir von beiden Methoden das Gute herübergenommen haben, sucht der Unterricht das grammatische Regelwerk auf das zum Verständnis der Sprache unablässige Minimum zu beschränken, und bei der Abfassung der Regeln sieht die Grammatik als ihr wertvollstes Ziel: Kürze, Einfachheit und Klarheit.

Haben uns nun schon die großen Fortschritte der wissenschaftlichen Grammatik immer mehr aus dem äußerlichen Feststellen grammatischer Tatsachen herausgerissen und uns gezeigt, wie sich das Zaubertor der Sprache erst öffnet, wenn wir versuchen, das innere Wesen der Erscheinungen zu erfassen, und müßte schon deswegen etwas von dem großen Wandel der Betrachtungsart auch auf die Schulgrammatik übergehen, so ist jene Vereinfachung der Grammatik einem solchen Vertiefen der Auffassung durchaus kein Hemmschuh. Im Gegenteil. Versuchen wir es, auch schon unsere Schüler statt des mechanischen Feststellens und Auswendiglernens von „Regeln" und „Ausnahmen" in das Innerste des betreffenden Gesetzes einzuführen, so wird uns die Mühe, die wir mit dem Anleiten zum schärferen Nachdenken gehabt haben, meist reichlich gelohnt werden. Denn plötzlich wird sich dem Schüler offenbaren, warum die betreffende „Regel" gerade so lauten mußte, und was ihm als „Ausnahmen" erschien, ordnet sich von selbst dem in seinem inneren Wesen erfaßten Gesetze ein. So bringt die Vertiefung, abgesehen von ihrem geistigen Wert, zugleich eine Vereinfachung.

Es soll nicht gesagt werden, daß jede grammatische Erscheinung in der Schule auf ihr innerstes Wesen zurückzuführen geht; es soll auch nicht etwa der Anspruch erhoben werden, als sei die ausgesprochene Forderung etwas ganz Neues: zahlreiche Lehrer werden ein gleiches Verfahren längst geübt haben. Es soll in Folgendem nur an ein paar Beispielen gezeigt werden, in welcher Weise auch in komplizierteren Fällen ein Vertiefen des Verständnisses angebahnt werden kann, und welcher Nutzen für die Schüler daraus erwächst.

1. Wortstellung.

Die Tatsache, daß wir in jedem Satze nicht nur rein äußerlich die grammatischen Satzteile: Subjekt, Prädikat, Objekt zu unterscheiden haben, sondern auch dem inneren Wesen der Aussage nach ein logisches Subjekt und ein logisches Prädikat unterscheiden müssen, gehört seit Paul, A. Tobler usw. glücklicherweise nicht mehr zu den nur vereinzelt gekannten Dingen.*) Ob sie indes auch schon in der Schule bei der Behandlung

*) Zur Literatur hierüber vergl. des Verfassers Buch „Der Stil der französischen Sprache", Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, S. 53 ff.

der Regeln über die Wortstellung in größerem Umfange zu Rate gezogen wird, muß dahingestellt bleiben. Es verlohnt sich daher wohl, hier noch einmal etwas eingehender davon zu sprechen und zu überlegen, wie weit die logische Zerlegung des Satzes zum tieferen Erfassen und damit zugleich zur Vereinfachung der Regeln über die Wortstellung benutzt werden kann.

Die grammatische Einteilung eines Satzes, die vielleicht in dem Ursprunge der Sprache mit der logischen identisch gewesen sein mag, und die ein nominales Subjekt im Nominativ, ein verbales Prädikat und zu diesem eine Reihe nominaler und adverbialer Ergänzungen unterscheidet, steht durchaus nicht immer damit im Einklang, wie sich im Geiste des Sprechenden die Aussage in einen Gegenstand der Aussage und die eigentliche Aussage selbst gegliedert hat.

Vom logischen Standpunkte aus betrachtet, ist jede Aussage zweigliedrig, ohne daß freilich beide Glieder immer einen besonderen Ausdruck finden müssen. Sie enthält: 1. das durch vorhergehende Worte, durch den Zusammenhang oder durch sich selbst dem Hörer bereits Bekannte, das logische Subjekt, 2. das Unbekannte, das Neue oder das zu einer Definition oder Unterscheidung Wichtige, das logische Prädikat. Jede grammatische Wortklasse und jede grammatische Verbindung kann sowohl das eine wie das andere dieser beiden Glieder bilden. Erzähle ich von meinem Bruder unter anderem „daß er ankam", so ist in dem Satze „Mein Bruder kam an" „mein Bruder" logisches Subjekt, „kam an" logisches Prädikat; erzähle ich dagegen von der Tatsache des Ankommens, daß sie seitens meines Bruders stattfand („Mein Bruder kam an"), so ist „kam an" logisches Subjekt und „mein Bruder" logisches Prädikat.

Die komplizierte Verschlingung von logischen Subjekten und logischen Prädikaten, wie z. B. in dem Satze „Karl fährt morgen nach Berlin"*) (1. von „Karl" wird ausgesagt, daß er „morgen nach Berlin fährt"; 2. von „Karls Fahren" wird ausgesagt, daß es „morgen nach Berlin" stattfindet; 3. von „Karls morgigem Fahren" wird ausgesagt, daß „Berlin" das Ziel ist), kommt für das hier zu Besprechende wenig in Betracht und soll daher im folgenden unberücksichtigt bleiben.**) Für unsere Betrachtung ist von Wichtigkeit nur das letzte oder wichtigste logische Prädikat innerhalb eines Satzes oder einer Wortgruppe.

Für das Französische nun gilt bekanntlich die Regel, daß das logische Prädikat am Ende des Satzes oder der Wortgruppe steht. Diese Regel ist den Schülern von Anfang an als eine der Fundamentalregeln der französischen Sprache einzuprägen, wobei es dem Lehrer überlassen bleiben mag, je nach der Stufe, auf der die Schüler das Französische beginnen, von einem „logischen Prädikat" oder von dem „Neuen", dem „Wichtigen in der Aussage" oder gar einfach von dem „Betonten" zu reden. Eine große Anzahl von Einzelregeln werden dadurch erleichtert, zahlreiche Sonderfälle auf eine einheitliche Basis zurückgeführt, und damit wird eine ganze Fülle grammatischer Erscheinungen aus der Tätigkeit des mechanischen Einprägens in die Sphäre des innerlichen Verständnisses gerückt.

---

*) Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte, S. 236.

**) Genaueres darüber vergl. a. a. O. S. 73 f.

a) Die Beantwortung französischer Fragen.

In der Frage und deren Beantwortung, d. h. wenigstens in der Bestimmungsfrage, ist das Wichtige, Betonte naturgemäß das, wonach gefragt wird. Daraus ergibt sich die strenge Form: Das, wonach gefragt ist, muß in der Antwort stets am Ende stehen. Nehmen wir die einfachen Sätze: *Il donna un livre français à mon ami* und *Le 2 septembre, Napoléon se rendit auprès du roi Guillaume.* Auf die Frage: *A qui donna-t-il un livre français?* lautet die Antwort wie in der angegebenen Form; auf die Frage: *Qu'est-ce qu'il donna à mon ami?* ist die Antwort dagegen: *Il donna à mon ami un livre français.* Auf die Frage: *Où se rendit Napoléon le 2 septembre?* ist wieder die angegebene Form die entsprechende Antwort; auf die Frage: *Quand Napoléon se rendit-il auprès du roi Guillaume?* darf hingegen nur die Antwort erfolgen: *Napoléon se rendit auprès du roi* (oder: *il s'y rendit*) *le 2 septembre.* Darauf ist von Anfang an mit der äußersten Strenge zu achten, auch auf die Gefahr hin, daß man zuweilen konsequenter sein will als der Franzose selbst. Bei wie vielen anderen Regeln sieht man nicht in allen Sprachen aus pädagogischen Gründen im Anfang von den verschiedentlichen „Ausnahmen" ab, um die Normalform selbst zunächst zum Eigentum des Schülers zu machen. Haben wir da nicht allen Grund, für eine solche Fundamentalregel des Französischen das mit besonderem Nachdruck zu fordern?

Eine Schwierigkeit scheint zu entstehen bei den Fragen nach dem Subjekt. *Qui se rendit, le 2 septembre, auprès du roi Guillaume?* Bei solchen Fragen ist auf das entschiedenste zu verlangen, daß die Antwort entweder laute: *C'est Napoléon qui se rendit auprès du roi,* oder: *C'est Napoléon,* oder einfach: *Napoléon,* auf keinen Fall aber *Napoléon se rendit auprès du roi.*

Wird diese Form in den mündlichen wie schriftlichen Questionnaires, die ja im Anfangsunterricht stets einen größeren Raum einnehmen, in strenger Weise durchgeführt, so ist dem Schüler ohne lange Erklärungen bereits das Wichtigste dieses großen Gesetzes eingeprägt und dem Verständnis erschlossen.

b) Die Umschreibung mit *c'est . . . qui (que).*

Erfolgte die Beantwortung der Fragen nach dem grammatischen Subjekt, wenn ein Satz verlangt wurde, stets mit *c'est* oder *c'est . . . qui,* so ist von vornherein jede Gelegenheit zu benutzen, den Schüler darauf hinzuweisen, daß die Umschreibung mit *c'est . . . qui* (*que*) überhaupt dem Franzosen ein willkommenes Mittel bietet, Satzteile, die in einem längeren Satze nur mit Schwierigkeit oder in schwerfälliger Weise an die richtige Tonstelle zu bringen wären, durch das Sätzchen mit *c'est* diese Tonstelle, d. h. die Stelle am Ende eines Satzes, mit Leichtigkeit finden zu lassen. Z. B.: *C'est hier que j'ai rencontré votre frère chez lui* usw. Um den Charakter dieser so besonders idiomatischen und für die Wortstellung so wichtigen Redewendung dem Schüler frühzeitig recht vertraut und verständlich zu machen, ist bei der Lektüre, auch schon in den ersten Übungsstücken, darauf zu achten, daß solche Umschreibungen nie durch ein deutsches „es ist . . .", sondern immer nur durch eine nachdrückliche Betonung wiedergegeben werden, selbst da, wo einmal die entsprechende deutsche

Umschreibung nicht ganz unmöglich erscheint. *C'est de l'argent et non des conseils que je vous demande* „Um Geld und nicht um Ratschläge bitte ich euch."

Was dabei das besondere Wesen dieser französischen Umschreibung ausmacht, die dazu dient, einen Begriff zu anderen naheliegenden in ausgesprochenen Gegensatz zu stellen, das richtig zu beleuchten, bleibt natürlich einer etwas späteren Stufe vorbehalten, darf aber auch nicht zu spät geschehen, damit einem besonders bei Anfängern beliebten Mißbrauch mit dieser Umschreibung rechtzeitig gesteuert wird.

c) Die Stellung der Objekte zueinander.

Ist es auch nach Lücking, Ulbrich usw. schon längst nicht mehr eine allgemeine sanktionierte Tatsache, daß das Dativobjekt im Französischen dem Akkusativobjekt folgen müsse, so ist diese Anschauung auf Grund vieler Grammatiken unter den Schülern immer noch weit verbreitet. Einer solchen Auffassung ist jederzeit entschieden entgegenzutreten, und sie ist daraufhin zu berichtigen, daß nicht das Dativobjekt an und für sich hinter dem Akkusativobjekt steht, sondern das betonte Objekt (das logische Prädikat) hinter dem unbetonten. *Charlemagne envoya un ambassadeur à Marsile* ist ebenso richtiges Französisch wie *Charlemagne envoya à Marsile un ambassadeur*, nur mit dem Unterschiede, daß das eine bedeutet: „Karl schickte einen Gesandten zu Marsile" (d. h. die Antwort auf die Frage: *A qui envoya-t-il un ambassadeur?)*, das andere: „Karl schickte einen Gesandten zu Marsile" (d. h. die Antwort auf die Frage: *Qui envoya-t-il à Marsile?)*.

d) Die Inversion des Subjekts.

Am lehrreichsten und wichtigsten aber wird die Berücksichtigung des logischen Prädikats bei der Behandlung der Regeln von der Inversion des Subjekts. Diese Regeln können infolge der Vereinfachung und zugleich Vertiefung durch unsere Fundamentalregel schon viel früher eine Besprechung finden, als durch die „Lehrpläne" vorgesehen ist.

Schon sehr bald, nachdem der Schüler in den ersten Lesestücken oder den ersten Sprechübungen mit der üblichen Fragekonstruktion Bekanntschaft gemacht hat (*Ton frère est-il arrivé? Quand ton frère est-il arrivé?)*, stößt er auf Wendungen mit einfacher Inversion wie: *Quand est arrivé ton frère?* Im Anfang wird die Wißbegierde des Schülers immer noch häufig genug durch das billige Konstatieren einer „Ausnahme" zu befriedigen gesucht, erst auf einer höheren Stufe lernt der Schüler bei den Inversionsregeln, daß man bei Bestätigungsfragen mit substantivischem Subjekt die sogenannte absolute Fragekonstruktion nehmen müsse, während man in Bestimmungsfragen nach gewissen Wörtern wie *quand, où, d'où, comment* usw. sowohl die absolute Konstruktion wie die einfache Inversion nehmen könne. Nur sehr wenig Grammatiken geben dabei einen Hinweis, daß dieses „könne" nicht etwa das Bestehen einer Willkür bedeute. Tatsächlich sind beide Konstruktionen: *Quand ton frère est-il arrivé?* und *Quand est arrivé ton frère?* innerlich grundverschieden, und auf diese Verschiedenheit kann der Schüler nicht frühzeitig genug aufmerksam gemacht

werden. Das erstere bedeutet: „Wann ist dein Bruder angekommen?“, das letztere: „Wann ist dein Bruder angekommen?“

Fast ebenso selten bringen die Schulgrammatiken für diese Stufe die ganz analoge Doppelform der Konstruktion nach adverbialen Bestimmungen wie *là, alors, à ce moment* usw., nach einem Relativpronomen, im indirekten Fragesatz, nach *c'est . . . que* usw. mit jener Erscheinung in unmittelbaren Zusammenhang. Und doch sind beide Erscheinungen ganz gleichen Charakters, und beide müssen logischerweise stets zusammen behandelt werden. Denn genau wie dort handelt es sich auch in Sätzen wie: *Alors le roi entra* und *Alors entra le roi* nicht um eine Willkür der Ausdrucksweise, genau wie dort ist die Wesensverschiedenheit der beiden Formen in der Auffassung dessen begründet: Was ist logisches Prädikat?

Ist der denkende Schüler nun schon durch das scheinbar willkürliche Auftreten solcher Doppelformen in Verlegenheit gesetzt worden — wie überhaupt die unerklärte Möglichkeit zweier Ausdrucksweisen für scheinbar einen und denselben Fall das Verständnis erschweren muß — so wird die Sache noch krauser und wirrer, wenn er dann wieder ohne innerliche Begründung*) zu jener schon an und für sich merkwürdigen Regel allerlei „Ausnahmen“ lernt. So soll nach einem Prädikativ, besonders nach *tel*, stets die Subjektsinversion stattfinden, während sie nach adverbialen Bestimmungen „fakultativ“ sein soll: *Telle fut la fin de tant d'espérance. — Immense fut sa joie* (Plattner S. 186). So soll nach *quel* nie die absolute Fragekonstruktion gebraucht werden: *Quel est votre dessein?* So soll nach *pourquoi* nur die absolute Fragekonstruktion folgen: *Pourquoi ton frère ne vient-il pas?* So soll nach begonnener direkter Rede der „eingeschobene Satz“ nur die Form *dit votre père* und nie die Form *votre père dit* haben usw. Die erste und die zweite „Ausnahme“ sind schon auf einer der frühesten Stufen dem Schüler von selbst einleuchtend und daher als „besondere Fälle“ zu streichen. Es genügt der Hinweis, daß nur unter höchst sonderbaren Umständen einmal ein Verbum wie *être* der wichtige, der betonte Satzteil, das logische Prädikat, sein könnte. Wenn der Schüler sich nur einigermaßen an den Begriff des logischen Prädikats gewöhnt hat, ganz gleich, wie er ihn seiner Denkstufe entsprechend benennen mag, wird es ihm sehr bald als ein Ding der Unmöglichkeit erscheinen, Sätze zu formulieren, wie: *Telle la fin de cette guerre fut. — Quel votre dessein est-il?* usw., auch ohne daß er jene besonderen „Regeln“ gelernt hat.

Was die Wortstellung nach *pourquoi* anbelangt, so könnte man einen Schüler, der das Grundgesetz der französischen Wortstellung beherrscht, wohl hundert Sätze mit diesem Fragewort bilden lassen, ohne daß er je einmal die einfache Inversion wählen wird; denn das logische Prädikat in Sätzen mit *pourquoi* ist fast

---

*) Es soll natürlich nicht behauptet werden, daß heutzutage noch alle Schulgrammatiken sich mit jenem äußerlichen Feststellen grammatischer Tatsachen begnügen, wie es hier mehrfach gekennzeichnet worden ist. Es gilt das nur für das Gros der Grammatiken. Man vergleiche dagegen die feineren Ausführungen bei Ulbrich, Lücking und anderen. Eine einheitliche Zurückführung der gesamten Wortstellungsregeln auf die eine Grundregel vom logischen Prädikat fehlt allerdings noch überall.

ausschließlich das Verbum oder das Verbum mit Objekten oder adverbialen Bestimmungen, kaum einmal aber das grammatische Subjekt. Auch dieser Fall bildet also keine „Ausnahme".

Auch daß nach begonnener direkter Rede das „Verbum des Sagens" nicht am Ende stehen kann, weil die Tatsache des „Sagens" durch die Rede schon selbstverständlich gemacht ist und das Verbum daher nie logisches Prädikat sein kann, ist ziemlich einleuchtend.

So ließen sich noch verschiedene Fälle finden, die besonders „gelernt" zu werden pflegen, sich bei Berücksichtigung unseres Fundamentalgesetzes aber von selbst erklären.

Es soll damit natürlich nicht gesagt sein, daß alles bei den Inversionsregeln auf solche Weise seine Erklärung findet, und daß keinerlei „Einzelheiten" übrig bleiben. Es sind eben auch noch andere Gründe bei der Gestaltung der französischen Ausdrucksweise maßgebend gewesen. So verlangt die Tatsache, daß im Fragesatze nach *que* nur die einfache Inversion stattfinden darf *(Que dit votre père?)*, eine besondere Erklärung. So findet die Tatsache, daß bei nachfolgendem substantivischen Objekt eine einfache Inversion des substantivischen Subjekts meist unmöglich wird, durch unsere Fundamentalregel keine genügende Deutung. Jedenfalls aber hilft die Regel ganz außerordentlich, die komplizierten Regeln über die Inversion zu vereinfachen und verständlich zu machen.

Auf keinen Fall freilich darf in den Schülern, sobald sie mit den „Einzelfällen" bekannt gemacht werden, die Vorstellung entstehen, als könnten diese Einzelfälle im Widerspruch mit der Grundregel sein, als müßte z. B. nach *pourquoi*, auch wenn das grammatische Subjekt logisches Prädikat ist, dieses ausnahmsweise im Anfang stehen („Warum ist unser Bruder gestorben?" *Pourquoi notre frère est-il mort?*), oder als stände im Fragesatze mit *que* das grammatische Subjekt in Inversion, auch wenn es als logisches Subjekt eigentlich seine Stelle im Anfang haben müßte. („Was hatte der König befohlen?" *Qu'avait ordonné le roi?)* Den Schülern muß vielmehr möglichst frühzeitig eingeprägt werden, daß innerliche Gründe, die die Gestaltung der Sprache bedingen, unmöglich einer dem andern weichen dürfen, wenn sie einmal in Widerspruch miteinander kämen. Tritt ein solcher Widerspruch ein, so kann es eben in der betreffenden Sprache nie zu der Bildung derartiger Ausdrucksweise kommen. Hier lernt der Schüler zum ersten Male Fälle kennen, wo einem Gedanken in deutscher Form ein solcher in gleicher französischer Form überhaupt nicht entspricht. In den beiden angeführten Beispielen würde der Franzose zu einer ganz anderen Gestaltung gegriffen haben: *Pourquoi est-ce notre frère qui est mort? Pourquoi est-ce notre frère? Qu'est-ce que le roi avait ordonné? Qu'avait-il ordonné?* oder dergleichen.

Die praktische Ausnutzung der Fundamentalregel würde sich etwa folgendermaßen gestalten:

Das erste, was der Schüler, schon auf der frühesten Stufe, über die französische Wortstellung lernt, ist, daß das Betonte, das Wichtige, das logische Prädikat am Ende steht. Dazu gesellt sich dann die Kenntnis zweier anderer Gesetze: 1. Das französische Verbum hat für die Fälle, wo ihm kein (substantivisches)

Subjekt folgt, eine besondere Frageform (*dis-tu? dit-il?**) usw.). 2. Durch den Verlust zweier unterschiedlicher Formen für Nominativ und Akkusativ ist das Französische gezwungen worden, den Unterschied der beiden Formen durch die Stellung zu kennzeichnen; es setzt daher das (substantivische) Akkusativobjekt hinter das Verbum und muß es vermeiden, daß neben ein solches auch noch ein invertiertes Subjekt tritt.**) Das sind die Grundregeln, um die sich alles andere gruppiert. Man überlege sich einmal, was für Fehler bei genauem Beachten dieser Regeln überhaupt gemacht werden könnten. Der schlimmste wäre noch: *Viendra ton frère?* statt: *Est-ce ton frère qui viendra?* Und selbst dieser Fehler ist, so sehr er gegen die übliche Grammatik verstößt, nicht schlimmer, als das ganz unfranzösische: *Ton frère viendra-t-il?*, falls gemeint sein soll: „Wird dein Bruder kommen?" Zum Ausdruck des Gedankens: „Wird dein Bruder kommen?" entsteht dem Schüler nach den Grundregeln von selbst die Form: *Ton frère viendra-t-il?*

All das Gesagte gilt natürlich nur für das elementare Französisch. Wie man sich mit all den abweichenden Feinheiten französischer Ausdrucksweise (wie dem Unterschiede zwischen: *Ta lettre, je ne l'ai pas reçue — Je n'ai pas reçu ta lettre — Je ne l'ai pas reçue, ta lettre — C'est ta lettre que je n'ai pas reçue* usw.) abzufinden hat, das bleibt den oberen Stufen vorbehalten, und man wird die Beobachtung machen, daß es keine bessere Einführung in den französischen Stil, keine bessere Vorbereitung auf den französischen Aufsatz gibt als dauernde und sorgsamste Übungen zu der Wortstellung. Von Leichterem zu Schwierigerem fortschreitend, wird der Schüler unausgesetzt deutschen Gedankenformen begegnen, die er mit Berücksichtigung der logischen Wortstellung nicht genau wiedergeben kann, wo er stärkere und immer stärkere Umwandlungen vornehmen muß, wie Umsetzen ins Aktiv oder Passiv, Vertauschen von Objekt und Subjekt durch Wahl eines anderen Verbums oder gänzliches Umwerfen der deutschen Form.

e) Die Stellung des attributiven Adjektivs.

Es ergibt sich nach dem Vorgetragenen von selbst, daß auch das Wichtigste aus den Regeln über die Stellung des attributiven Adjektivs sich bereits auf den untersten Stufen besprechen läßt, indem all die Einzelheiten auf die eine Grundregel zurückgeführt werden. Gerade das lehren ja auch die meisten Grammatiken bereits so. Das wichtige, bedeutsame Adjektiv steht hinter dem Substantiv: es ist die Aussage zu diesem. Das unwichtige, das schmückende Adjektiv steht davor. Die Kenntnis von der Stellung des Adjektivs vor dem Substantiv im affektvollen Sinne bleibt den obersten Stufen vorbehalten.

2. Das sogenannte tonlose Personalpronomen.

Das äußerliche Schreiben in zwei Wörtern beweist bekanntlich durchaus noch nicht immer, daß wir es auch für das Sprachempfinden mit zwei selb-

*) Daß dieses tu, il nicht als selbständiges Subjekt aufzufassen ist, darüber vergleiche weiter unten Abschnitt 2.

**) Über Fälle, wo dies trotzdem stattfindet, weil keine Unklarheit dadurch entsteht, vergl. Lücking, Frz. Gramm. für den Schulgebr. 3. Aufl. S. 119, Anm.

ständigen Begriffen zu tun haben, ebenso wie umgekehrt ein äußerliches Verschmelzen zu einem Wort, wie etwa in „Blauäuglein" darauf schließen läßt, daß die beiden Begriffe auch innerlich enger verschmolzen seien, als wenn die beiden Begriffe in getrennter Form aufträten: „Blaue Äuglein". Durch das systematische Vokabellernen bestärken wir zwar in unsern Schülern die Annahme, als wäre jedes durch die Schrift Abgetrennte ein Wort für sich und damit eine Ausdrucksform für einen eigenen Begriff, erwecken aber damit eine durchaus falsche und sprachwidrige Vorstellung.

Für das Französische gilt das in noch stärkerem Maße als für irgendeine andere Sprache. Es gibt hier eine ganze Reihe von Formen, die wir in unseren Grammatiken, besonders in den Schulgrammatiken, als selbständige Wörter anführen, und die wir schon äußerlich als solche stempeln, indem wir ihnen den Namen und Charakter einer der „Wortklassen" zuerkennen, die aber in Wirklichkeit diese Bezeichnung nicht verdienen.

Solche Formen sind vor allem die sogenannten tonlosen Personalpronomina.

Daß die fälschlicherweise als Wörter und nicht als Flexions- oder Modifikationsformen bezeichneten tonlosen Personalpronomina jede, auch die geringste Selbständigkeit entbehren, dafür sprechen verschiedene Erscheinungen. 1. Wie es bekannt und schon vielfach durch Beispiele belegt ist, begegnen wir im Französischen häufig Beispielen, in denen ein tonloses Personalpronomen einem betonten deutschen Pronomen zu entsprechen scheint. Bekannt ist der Ausspruch aus Victor Hugos Hernani: *Pour un pas, je vous tue et me tue*, „Noch einen Schritt, und ich töte Euch und töte mich". (V. Hug., Hern. II, 2.) Ein paar weitere Beispiele wären etwa: *Il s'arrêta et l'arrêta*, sagt Léon Daudet (*Les deux Étreintes* 40), „Er blieb stehen und hielt auch sie an". — *Une inconnue qui probablement ne m'aimait pas et que je n'aimais pas* (*P. Margueritte, Confession Posthume* 88), „die mich wahrscheinlich nicht liebte und die ich nicht liebte". — Im *Bourgeois gentilhomme* (II, 4) läßt der Dichter, nachdem der Fechtmeister sich über den Musiklehrer und den Tanzlehrer lustig gemacht hat, den letzteren ausrufen: *Il vient nous dire des injures à tous deux, en méprisant la danse que j'exerce, et la musique dont il fait profession.* „Den Tanz, den ich ausübe, und die Musik, die er pflegt" usw.*)

Es ist natürlich unmöglich, daß hier das tonlose Pronomen einmal die Rolle des betonten angenommen habe, wie ja auch schon die Beispiele mit apostrophiertem Pronomen (*il s'arrêta et l'arrêta*) beweisen. Es ist aber ebenso undenkbar, daß, wenn das Pronomen und das Verbum wie im Deutschen zwei Begriffe darstellen, hier einmal das Verhältnis von logischem Subjekt und logischem Prädikat einfach umgekehrt wird, und der Franzose sagt: „ich töte euch", wo er meint: „ich töte euch". Zu erklären ist die Ausdrucksweise eben nur dadurch, daß *je vous tue, je me tue, il s'arrêta, il l'arrêta* usw. einen einzigen, untrennbaren Begriff, ein einziges Wort bilden. Der die Betonung hervorrufende Gegensatz wird also weder durch das Verbum *tuer, arrêter*, noch

*) Vergl. „Stil der franz. Spr." S. 85 ff.

durch *vous, me, se, la* zum Ausdruck gebracht, sondern durch das einheitliche Wort *jevoustue* neben *jemetue* oder *ilsarrêta* neben *illarrêta* usw., genau so, wie wenn wir im Deutschen die zusammengesetzten Begriffe: „Die Sonne geht auf", „die Sonne geht unter" ersetzen würden durch die einfachen Wörter: „sie steigt", „sie sinkt". 2. Würden wir eine Form wie: *mon père arriva* grammatisch analysieren, so würde die jedem Schüler geläufige Zerlegung: *arriva* = Prädikat, *mon père* = Subjekt dem tatsächlichen Sprachempfinden vollkommen entsprechen, und hier in dem besonderen Falle würden sogar logisches und grammatisches Subjekt und Prädikat zusammenfallen: *Qui arriva?—Mon père.—Qu'est-ce qu'il fit? — Il arriva.* Ganz anders wäre es, wenn wir den scheinbar analogen Satz *Il arriva* analysieren wollten. Wie schon rein äußerlich betrachtet auf die Frage: *Qui arriva?* die Antwort nicht *Il*, sondern *Lui* lauten würde, so haben wir es hier tatsächlich mit einer Aussage zu tun, in der nur das logische Prädikat einen Ausdruck gefunden hat, und zwar in persönlich modifizierter Form. Als Subjekt haben wir nicht *il*, sondern den in *il arriva* liegenden, nicht durch ein selbständiges Wort zum Ausdruck gebrachten Begriff „Er" anzusehen. Ausdrucksweisen wie *il arriva, je chante* usw. stellen also in nicht anderer Weise sogenannte „subjektlose Sätze" dar als etwa Imperativformen wie *chante, viens, venez* usw., und ein Satz wie: *il chante* entspricht seinem grammatischen Gefüge nach nicht dem deutschen „er singt", sondern dem lateinischen *cantat*; eine grammatische Nachbildung des deutschen „er singt" wäre französisch *lui chante.*

Nach dem Gesagten ist es eigentlich ein Unding, von einem „Wort", von einem „Pronomen" zu reden, wo es sich um etwas handelt, das viel eher den Präfixen oder Suffixen zuzurechnen ist, denen wir doch auch nicht die Ehre gönnen, unter einer besonderen Wortklasse zu fungieren. Es sei dabei an das Italienische erinnert, das bekanntlich den suffixartigen Charakter der betreffenden Formen häufig dadurch zum Ausdruck bringt, daß es sie dem Verbum als Endungen anfügt: *dimmi, dimmelo, di vedermi* usw.; ferner daran, daß das Französische bei enklitischem Auftreten der Personalformen durch die Verbindung mit einem *tiret* dem Zusammenschreiben in einem Worte wenigstens sehr nahe kommt: *avez-vous? donne-le-lui!* usw.

Daß die „Präfixe" *je, tu* usw. in der Frageform des Verbums als „Suffixe" auftreten (*ai-je? as-tu?*), ist durchaus nicht etwa für irgendeine Selbständigkeit jener Silben beweisend. Präfixe und Suffixe wechseln auch sonst oft genug in vielen Sprachen. Wie weit aber das Erstarren in der Sprache des täglichen Lebens bereits fortgeschritten ist, zeigt die volkstümliche Frageform mit angehängtem *ti* (*t'y* usw.) und nicht invertiertem Präfix: *Tu viens-ti? T'as-t'y ben vu ça?* (st: *As-tu bien vu ça?*) usw.

Es ist selbstverständlich, daß all das Gesagte nicht nur für die eigentlichen Personalformen, und zwar sowohl die im Nominativ, *je, tu* usw., wie die im *Casus obliquus: me, te, lui, le* usw., sondern auch für die sogenannten Adverbien *en* und *y* gilt. Auch eine Ausdrucksweise mit mehreren solcher tonlosen Silben wie: *je le lui donne* ist folgerichtig nur als eine stark modifizierte Form von *donner* und nicht als ein „Satz" mit dem Subjekt *je*, dem Akkusativobjekt *le* und dem Dativobjekt *lui* aufzufassen.

Natürlich gilt diese Auffassung nur für das Neufranzösische. Im Altfranzösischen waren die heutigen Personalpräfixe (oder -suffixe) noch selbständige Pronomina. Man denke an Formen wie: *ço sui jo* usw. Auch im Lateinischen geht bekanntlich das *o* in *canto* ursprünglich auf einen selbständigen Begriff, ein selbständiges Wort zurück, das erst allmählich mit dem Verbalbegriff verschmolz und zu einer Flexionsform herabsank. Sehen wir nun, wie das Altfranzösische wieder ein zweigliedriges *jo chant* bildete, das Neufranzösische dieses zu einem eingliedrigen *je chante* verschmelzen ließ, und betrachten wir neufranzösische Bildungen wie: *moi, je chante*, die uns für die Zukunft bei vollkommenem Verwachsen von *je chante* ein erneutes Hinzufügen eines Pronomens ahnen lassen, so haben wir hier wieder einmal ein Beispiel von dem ewigen Auf und Ab, in dem sich die Sprachentwicklung hinsichtlich der Flexionen bewegt.

Vom praktischen Gesichtspunkte aus würden sich aus dieser Betrachtung für die Schule folgende Forderungen ergeben: 1. Beim Analysieren der Sätze dürfen die Formen *je, tu, il* usw. nie als Subjekte bezeichnet werden. 2. Es empfiehlt sich, „Pronomina" nur die Formen *moi, toi, lui* usw. zu nennen, die sogenannten tonlosen Pronomina als persönliche Modifikationsformen oder Präfixe und Suffixe zu bezeichnen und nie anders als in Verbindung mit einem Verbum erscheinen zu lassen. Es ist zwar äußerlich zeitraubender, für das Wesen der Sache aber vertiefender, wenn die üblichen Aufzählungen wie *je me me, tu te te, il lui le, me le, me la, me les* usw. vollkommen unterbleiben, und es ist den Schülern von vornherein einzuprägen, daß diese Formen keine andere Rolle spielen als etwa die lateinischen Endungen *o, as, at, amus, atis, ant*, die man auch nicht als selbständige Vokabeln lernen kann, und daß ein Fehler wie *je l'ennemi blessai* durchaus nicht weniger unnatürlich ist, als wollte man lateinisch sagen *vulner inimicum avi*, mit Trennung von Stamm und Endung. Sicher käme trotz der größeren Umständlichkeit der praktische Nutzen damit heraus, daß die Fehler mit tonlosem Pronomen ohne Verbum seltener würden.

Ähnliches ließe sich über die Negationsform *ne* und manche andere als selbständiges Wort bezeichnete Form sagen.

3. Die zusammengesetzten Zeiten.

Haben wir ein Recht, für das Französische von einem Perfekt, Plusquamperfekt usw. Aktiv, von einem Präsens, Imperfekt usw. Passiv zu reden?

Die Namengebung, die wir grammatischen Erscheinungen zuteil werden lassen, kann eine vierfache sein: 1. eine sprachgeschichtliche, indem wir eine Bezeichnung suchen, die uns den Ursprung der Erscheinung ahnen läßt, 2. eine lebendige, indem wir eine solche wählen, die damit in Einklang steht, wie die Erscheinung heut von der lebenden Sprache empfunden wird, 3. eine althergebrachte, indem wir uns der Tradition fügen, 4. eine praktische, indem wir Bezeichnungen suchen, die möglichst leicht zur Einprägung und Klassifizierung der betreffenden Erscheinung mithelfen können.

Die Bezeichnungsart wird natürlich wieder in mehr oder minder enge Grenzen eingezwängt sein, je nachdem es sich um schulmäßige oder um wissenschaftliche Betrachtungen handelt.

Daß wir bei dem Bestreben, auch schon auf der Schule das grammatische Verständnis zu vertiefen, keine Veranlassung haben, grammatische Termini zu belassen, die geradezu sinnwidrig und verständniserschwerend sind, nur weil sie den praktischen Zwecken äußerlichen Einpaukens besser dienen, versteht sich von selbst.

Kalepky in der Zeitschrift für Rom. Phil. 18, 511 vertritt in sehr zu beherzigender Weise den Standpunkt, daß wir endlich aufhören müssen, uns bei der Betrachtung grammatischer Fragen von den althergebrachten, auf vielerlei Irrtümern und Ungenauigkeiten beruhenden Bezeichnungen und Einteilungen lateinischer Grammatiker gängeln zu lassen. Er spricht dabei auch von den zusammengesetzten Zeiten und weist darauf hin, daß Formen wie: *il a battu, il est battu* in Wirklichkeit kein Perfekt Aktiv und Präsens Passiv darstellen, sondern daß wir darin Präsensformen von *avoir* und *être* in Verbindung mit einem Partizip Perfekt Passiv zu sehen haben, die ihrem Wesen nach auf gleicher Stufe stehen wie etwa in den Verbindungen *il a (les cheveux) blonds, il est malade* usw.

Es ist natürlich außer allem Zweifel, daß er vom historischen Standpunkte recht hat. Es fragt sich nur: Werden diese Formen auch von der heutigen Sprache noch so empfunden? Ist das der Fall, dann ist es allerdings falsch und durchaus unvorteilhaft, von solchen zusammengesetzten Bildungen als Verbformen zu reden, nur weil in anderen Sprachen solche Formen vorhanden sind. Werden sie aber als echte Verbformen empfunden, dann haben wir kein Recht, auf die heutige Sprache etwas zu übertragen, was früher einmal Geltung hatte. Wie wir überhaupt bei der Betrachtung der modernen Sprache zwischen historischer und lebendiger Auffassung streng scheiden müssen.

Was spricht nun zunächst gegen die Auffassung der sogenannten zusammengesetzten Zeiten als einheitlicher Verbformen, also für die historische Betrachtung? Das sind vor allem zwei Punkte: 1. die Flexion des Partizipiums: *il sont battus, la ville que j'ai prise* usw. 2. die Möglichkeit einer Trennung beider Bestandteile: *il a été cruellement battu* usw. Was den ersten Punkt betrifft, so muß freilich bemerkt werden, daß es sich dabei nur um eine bewußte künstliche Regulierung der Sprache handelt. Der Sprache des Volkes sind die Regeln von der Veränderlichkeit des Partizips fremd.

Was spricht heut für die Auffassung der zusammengesetzten Zeiten als einheitlicher Formen?

1. Auffallend ist, daß man neben *j'ai battu le chien* („ich habe den Hund geschlagen", mit „Hund" als betontem logischen Prädikat) nicht auch ein *j'ai le chien battu* findet („ich habe den Hund geschlagen", mit „geschlagen" als logischem Prädikat). Da das logische Prädikat, wie gezeigt worden ist, am Ende des Satzes steht, mußte eine solche Wortstellung etwas ganz Geläufiges sein, wenn *j'ai* und *battu* wirklich noch getrennt empfunden würden.

2. Zu bedenken gibt ferner die Tatsache, daß in der Konversationssprache fast regelmäßig und in der Schriftsprache bereits vielfach das zusammengesetzte Perfekt in allen Funktionen das historische Perfekt ersetzt hat. *Après*

nous nous sommes assis sur le divan oriental, et nous avons échangé quelques propos sur la température. Ludovic m'a enlevé mon mantelet, m'a capote..., les a portés et déposés sur une table voisine ... Il y a eu un silence usw. statt: *nous nous assîmes, nous échangeâmes* usw.

3. Es wäre sehr schwerwiegend, wenn wir in den zusammengesetzten Formen an *avoir* und *être* ein derartiges Verblassen der Bedeutung feststellen könnten, daß sie als vollkommen unselbständige Anhängsel an das Partizip erscheinen müßten. Das ist allerdings bei *avoir* und *être* sehr schwer, weil die Verba selbst zu wenig Eigenbedeutung haben. Ein derartiges Verblassen aber ist in vielen anderen Fällen mit Leichtigkeit festzustellen. So vor allem bei der Umschreibung des Futurums mit *aller*. Fällt es heut bei dem Futurum *je donnerai* „ich werde geben" = „ich habe zu geben" auch keinem mehr ein, von einer zusammengesetzten Zeit zu reden, so scheint in *je vais donner* „ich werde geben" = „ich gehe zu geben", besonders, wenn man die Spezialbedeutung dieses Futurums, das sofortige Tun, in Berücksichtigung zieht, noch eine vollkommene Scheidung der Begriffe vorzuliegen. Das scheint aber nur so. Denn neben *je vais donner* findet man überall auch Wendungen wie: *il va falloir partir, on va pouvoir servir* („auftragen") usw. Hier kann von irgend einer selbständigen Bedeutung des Verbums *aller* auch nicht im entferntesten mehr die Rede sein. *Il va falloir, on va pouvoir* sind regelrechte Futura mit nur etwas spezialisierterer Bedeutung als die allgemeineren Futura *il faudra, on pourra*, und man wird entschieden Herrn Geh. Rat Münch recht geben müssen, der einmal darauf hingewiesen hat, ob es nicht ratsam wäre, in der Schule schon von Anfang an *je vais donner* neben *je donnerai* als eine Futurumform von *donner* einprägen zu lassen. Können wir bei dem doch immer noch etwas bedeutungsreicheren Verbum *aller* ein solches Schwinden der Eigenbedeutung feststellen, mit wieviel mehr Argwohn müssen wir da bei den so allgemeindeutigen Verben *avoir* und *être* an die Annahme einer Selbständigkeit in den zusammengesetzten Formen herangehen.

Bedenken wir nun noch endlich, daß das äußerliche Schreiben in zwei Wörtern durchaus nicht immer für das Vorhandensein zweier trennbarer Begriffe spricht — wie wir unter anderem im Vorhergehenden gesehen haben —, so werden wir immer mehr zu der Annahme gedrängt, daß wir für das heutige Sprachempfinden, entgegengesetzt der historischen Auffassung, in *ja'i battu* „ich habe geschlagen" wirklich eine Form von *battre*, ein Perfektum Aktivi zu sehen haben.

Etwas zweifelhaft könnte man noch allenfalls hinsichtlich der Formen des Passivs sein. Entschieden empfindet der Franzose in *je suis battu* den Zusammenhang loser als in *j'ai battu*; doch steht auch wohl hier die Sprache, wenn der Übergang nicht bereits voll stattgefunden hat, mitten in der Umwertung der zweiteiligen Zusammensetzung in eine einheitliche Form.

Wir handeln also nicht rein äußerlich oder unüberlegt traditionell, sondern durchaus dem inneren Empfinden der modernen Sprache angepaßt, wenn wir unseren Schülern *j'ai battu, j'avais battu* usw. als Verbformen einprägen.

Wilmersdorf. Fritz Strohmeyer.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten im Sommer-Semester 1911. Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Sommer-Semester 1911 an den preußischen Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Sommer-Semester 1911 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 1325 Studierende, alle auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 992 Studierende, alle auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

c) in der Juristischen Fakultät 5596 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	4565
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	772
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	259

d) in der Medizinischen Fakultät 4165 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	3214
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	677
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	274

e) in der Philosophischen Fakultät 11 383 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	7257
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	2311
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	1815

Hiervon studierten:

1. Philosophie 235 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	159
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	57
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	19

2. Klassische Philologie und Deutsch 3601 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	3231
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	262
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	108

3. Neuere Philologie 2373 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	940
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	820
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	613

4. Geschichte 868 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 694
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 122
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 52
5. Mathematik und Naturwissenschaften 3380 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1675
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 820
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 885
6. Sonstige Studienfächer 926 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 558
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 230
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 138

II. Von den unter I. aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 269 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 248 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

c) in der Juristischen Fakultät 713 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 520
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 134
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 59

d) in der Medizinischen Fakultät 568 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 394
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 124
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 50

e) in der Philosophischen Fakultät 1625 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 860
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 416
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 349

Hiervon studierten:

1. Philosophie 35 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 13
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 18
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 4
2. Klassische Philologie und Deutsch 444 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 368
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 51
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 25
3. Neuere Philologie 400 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 132
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 161
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 107

4. Geschichte 96 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 59
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 24
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 13

5. Mathematik und Naturwissenschaften 516 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 221
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 130
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 165

6. Sonstige Studienfächer 134 und zwar:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 67
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 32
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 35

Gr.-Lichterfelde. A. Tilmann.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreußischen Universitäten.

Erlangen, Freiburg, Gießen, Heidelberg, Jena, Leipzig, München, Rostock, Straßburg, Tübingen und Würzburg im Sommer-Semester 1911.

Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Sommer-Semester 1911 an den genannten Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Sommer-Semester 1911 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 1320 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1300
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 16
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 4

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 835 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 834
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 1
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . —

c) in der Juristischen Fakultät 4888 Studierende, davon immatrikuliert:
   auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 4020
   „ „ „ „ Realgymnasiums . . 626
   „ „ „ einer Oberrealschule . . . 242

d) in der Medizinischen Fakultät 6092 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	4729
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	1022
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	341

e) in der Philosophischen Fakultät 10244 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	6469
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	2225
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	1550

Hiervon studierten:

1. Philosophie 866 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	637
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	163
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	66

2. Klassische Philologie und Deutsch*) 2554 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	2259
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	177
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	118

3. Neuere Philologie*) 2094 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	1019
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	692
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	383

4. Geschichte*) 633 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	468
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	126
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	39

5. Mathematik und Naturwissenschaften 3445 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	1671
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	916
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	858

6. Sonstige Studienfächer 652 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	415
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	151
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	86

II. Von den unter I. aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 259 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	257
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	2
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	—

*) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 22 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 22
„ „ „ „ Realgymnasiums . . .

c) in der Juristischen Fakultät 988 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 750
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 165
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 73

d) in der Medizinischen Fakultät 790 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 562
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 170
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 58

e) in der Philosophischen Fakultät 1374 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 759
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 366
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 249

Hiervon studierten:

1. Philosophie 95 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 56
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 27
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 12

2. Klassische Philologie und Deutsch*) 353 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 291
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 41
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 20

3. Neuere Philologie*) 286 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 127
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 100
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 59

4. Geschichte*) 104 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 63
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 29
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 12

5. Mathematik und Naturwissenschaften 462 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 189
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 148
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 125

*) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

6. Sonstige Studienfächer 75 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	33
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	21
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	21

Gr.-Lichterfelde. A. Tilmann.

Deutsche Schulprüfungen im Auslande.

Die Zahl der Schüler, die alljährlich an deutschen Auslandsschulen das Einjährig-Freiwilligen-Zeugnis oder das Reifezeugnis erwerben, wächst erfreulicherweise von Jahr zu Jahr. So bestanden die Einjährigenprüfung in diesem Jahre in Antwerpen 24, Barcelona 2, Bexhill 2, Brüssel 23, Buenos Aires 10, Bukarest 27, Davos 6, Genua 5, Jerusalem 7, Konstantinopel 19, Mailand 5, Mexiko 1, Riga 4, insgesamt 135 Schüler. Ferner erlangten 20 Schüler das Reifezeugnis, nämlich in Antwerpen (Oberrealschule) 12, Brüssel (Realgymnasium) 3 und Konstantinopel (Oberrealschule) 5. Die Prüfungen in Antwerpen und Brüssel leitete als Reichskommissar Provinzialschulrat Nelson aus Koblenz, in Barcelona Geheimer Oberschulrat Nodnagel aus Darmstadt, in Bexhill Generalkonsul Johannes, in Buenos Aires Gesandter Freiherr von dem Bussche-Haddenhausen, in Bukarest Prof. Schmidt vom Auswärtigen Amt, in Davos Geheimer Rat Oster aus Karlsruhe, in Genua und Mailand Ministerialdirektor v. Ableiter aus Stuttgart, in Jerusalem Generalkonsul Schmidt und in Konstantinopel Schulrat Brütt aus Hamburg.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechung:

Lateinische Schriftsteller.

Q. Horatius Flaccus, erkl. von A. Kiessling. 2. Teil: Satiren. 4. Aufl. von R. Heinze. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. XXXIII u. 299 S. gr. 8. geh. 3 M.

Der 5. Auflage des 1. Teiles (Oden und Epoden) folgt hier die 4. Auflage der Satiren, ebenfalls von R. Heinze besorgt. Wenngleich meines Erachtens schon Kiessling nicht selten mehr Gelehrsamkeit und Geist in Horaz hineininterpretiert hat, als wir mit Fug bei ihm vermuten dürfen, ist doch seine Ausgabe wegen ihrer Fülle sorgsam ausgewählten Stoffes und reicher Anregung weitaus die brauchbarste und verbreitetste. In seinem Sinne weiter zu arbeiten ist Heinze mit Erfolg bemüht gewesen. Auch die neue Auflage unterscheidet sich von der 3. durch eine Menge von Zusätzen (allein im Kommentar zum 1. Buche habe ich deren 78 gezählt) sprach- und kulturgeschichtlichen Inhalts und neuen Belegstellen. Abweichungen im Text mit ausführlicher Begründung finden sich II 3, 1 (*Sic raro scribis* und dann natürlich u. 4 *canas.* statt *canas,*) II 6, 59 (wo sich der Herausgeber gegen Madvig und Krüger für *perditur* entscheidet) und II 8, 24 (*semel* für *simul*). Der Kommentar der 3. Auflage wird berichtigt zu I 3, 3. 4, 14. 6, 19, 58, 117, 130. 10, 3, 44, 58. II 1, 72. 3, 243. 6, 42. 7, 19, 43.

Äußerlich ist die „verwünschte Gelehrtengrille", wie sie einst O. Jäger nannte, gefallen, die mit ihren letzten Ausläufern noch in die 3. Auflage hineinspukte, nämlich die Jahre a. u. c. zu zählen, ferner wird ep. III 3, jetzt durchgehend a. p. statt A. P. angeführt und dadurch gelegentlichem Mißverständnis vorgebeugt. Wenn nun noch konsequent immer entweder Vergil oder Virgil zitiert würde und die paar Druckfehler schwänden: S. XXV, Z. 11 v. u. einen, S. XXXIII, Z. 13 v. o. ripetes, Z. 23 v. o. munet, S. 133 u. 50 dec, u. 52 neique, S. 192, Z. 24 v. u. ad u. math, könnte das Buch nach Form wie Inhalt zu den besten modernen Schriftstellerausgaben gezählt werden.

Horaz beansprucht unbedingt als lateinischer Dichter der Prima den ersten Rang und herrscht hier meist unumschränkt, doch liegt eine gewisse Einseitigkeit darin, die übrigen Dichter auf dieser Stufe so gut wie völlig zu vernachlässigen.

Es wird sich immer ermöglichen lassen, ein Tertial zur Lektüre einer Chrestomathie auszusparen, welche uns ausgewählte Stücke ihrer Werke vorführt. Eine solche liegt vor in:

Brandt, S., Eclogae poetarum Latinorum, editio tertia. Leipzig 1910. B. G. Teubner. VII u. 137 S. gr. 8°. geh. 1 M., geb. 1,20 M.

Das Buch bringt eine Auswahl aus Ennius, Lucilius, Lucrez, Catull, Tibull, Properz, Ovid, Martial und Juvenal. Sie ist im allgemeinen recht glücklich, nur hätte ich bei Catull als Ergänzung zu c. 3 gern das andere Sperlingsliedchen gesehen und vor allem vermisse ich c. 68, *ad Manium Allium*, das Kabinettstück alexandrinischer Art, deren Gegensatz zu den *nugae* in ihm am besten zum Ausdruck kommt. Dafür hätte vielleicht lieber etwas von Lucrez fehlen dürfen. Sehr lehrreich für den Schüler ist die Hinzufügung des Sapphischen Originals zu Catull c. 41. Der gesondert vom Text am Schluß angefügte Kommentar ist recht brauchbar, ohne jedoch die Erklärung des Lehrers überflüssig zu machen.

C. Sallustii Crispi bellum Catilinae, bellum Iugurthinum. Für den Schulgebrauch erklärt von Th. Opitz. I. Heft: Bellum Catilinae. 2. Aufl. Leipzig 1910. B. G. Teubner. 52 S. 8°. geh. 0,60 M., geb. 1 M.

Wie der Herausgeber im Vorwort bemerkt, hat er den Text Eussners ziemlich unverändert gelassen, Abweichungen sind in dem mehrfach ergänzten und erweiterten Anhang verzeichnet. Dagegen ist der Kommentar völlig umgearbeitet und durch möglichst erschöpfende Benutzung der seit der 1. Ausgabe 1893 erschienenen Literatur bereichert worden.

In der Einleitung hätten die eigenartige Stellung und die stilistischen Tendenzen Sallusts vielleicht noch schärfer hervorgehoben werden können, als es S. 3 geschieht. Der Kommentar ist klar und zweckentsprechend, der Latinismus S. 32, wo von „den Wurzeln" des Kapitols die Rede ist, das einzige, was ich stilistisch auszusetzen hätte. Nicht ohne weiteres kann ich dagegen der Lesart c. XXXIX, 3: *ipsi ceteros terrere, quo plebem placidius tractarent*, beistimmen. Es wäre also hier einfaches *quo* für *ne* eingetreten, einzigartig, denn die im Anhang S. 51 angeführte Belegstelle Cic. ad Att. VIII, 8, 2 ist von jeher verdächtig gewesen (vgl. auch dazu Schmalz, Syntax und Stilistik S. 726).

Das Büchlein ist in der Hand des Schülers bei der häuslichen Vorbereitung gedacht, doch auch dem Lehrer wird es für die Interpretation Sallusts gute Dienste leisten. Man merkt auf jeder Seite, daß es aus langjähriger Unterrichtserfahrung erwachsen ist.

Mit der Caesar-Lektüre beschäftigen sich zwei Werke, nämlich:

Des **C. Julius Caesar** Gallischer Krieg, herausgegeb. von Fr. Fügner, Hilfsheft zugleich zu Caesars „Bürgerkrieg". 6. Aufl. Besorgt von W. Haynel. Leipzig 1910. B. G. Teubner. 8°. VII u. 163 S. geb. 1,20 M.

Das Hilfsheft zerfällt in 8 Kapitel, unter denen naturgemäß das 4., das Wörterbuch, den größten Raum beansprucht. Kapitel 1 macht uns mit dem Schriftsteller und seinen Werken bekannt, doch neigt man im Gegensatz zum Verfasser (S. 15) jetzt wohl ziemlich allgemein zu der Ansicht, daß Caesar seine Bücher einzeln, im jedesmal folgenden Winter, nicht erst am Schluß auf einmal verfaßt hat.

Kapitel 2 behandelt Galliens Land und Leute mit kurzer Erwähnung der Nachbarländer Germanien und Britannien. Im 3. Kapitel wird Caesars Heer geschildert, wie die beiden voraufgehenden weist es eine Reihe glücklich gewählter Illustrationen auf.

Über den Gebrauch von Spezialwörterbüchern bin ich anderer Ansicht wie der Verfasser (S. V), muß aber zugeben, daß sein Wörterbuch im 4. Kapitel die Gefahren jenes Hilfsmittels fast ganz vermeidet, da es auf etymologischer Grundlage geordnet ist und so die selbständige Verstandestätigkeit des Schülers anregt. Dabei sind die neusten Ergebnisse berücksichtigt und eine ganze Reihe unsicherer Etymologien der früheren Ausgaben getilgt. Hübsch und lehrreich ist ferner z. B. auch der Hinweis auf die ursprüngliche, sinnliche Bedeutung wie bei *abdere, incidere, locuples, subsidere* u. a. Warum ist aber *amfractus* nicht unter *agere, comes* unter *ire, fanum* unter *fari* geordnet? Ob hingegen *publicus* bei *puer, simultas* bei *ulcisci* gebracht werden durfte, erscheint mir mindestens zweifelhaft. Überflüssig für Tertianer dürfte die Hinzusetzung des regelmäßigen Adverbiums zu seinem Adjektivum sein, so bei *aeque, clementer, elate, uere* u. a. Endlich hätte Verfasser konsequenterweise S. 71 d e r Konsulat schreiben müssen, wie er S. 4 erzählt, Caesar habe i. J. 60 den sogenannten ersten Triumvirat geschlossen.

Die beiden nächsten Abschnitte handeln von den Synonyma und Phrasen, Kap. 7 bringt Belagstellen zum syntaktischen Pensum der Tertia, das Schlußkapitel endlich stilistische Eigentümlichkeiten des Schriftstellers.

Wie den kommentierten Ausgaben, so kann ich auch den Hilfsheften, namentlich auf der Tertiastufe, nur einen bedingten Wert zuerkennen, sie ersparen dem Schüler die so wichtige eigene Erarbeitung von Kenntnissen aus dem Unterricht selbst. Glaubt man aber ihrer nicht entraten zu können, schon um die durch die neuen Lehrpläne verlorene Stundenzahl wieder einzubringen, so gehört sicher das Fügnersche zu den besten seiner Art. Anders steht es mit dem zweiten:

Müller, H., V o k a b u l a r z u C a e s a r s c o m m e n t a r i i r e r u m i n G a l l i a g e s t a r u m. 2. Ausgabe. Hannover 1910. Carl Meyer (Gustav Prior). 8°. IV u. 76 S. kart. 0,80 M.

Denn selbst unter weitgehendster Berücksichtigung des Zweckes dieses Buches, das in erster Linie für die Bedürfnisse des Realgymnasiums bestimmt sein und die häusliche Beschäftigung mit dem Schriftsteller leicht und bequem machen soll (S. III), muß man sagen, daß hier des Guten zu viel getan wird. Auch der Realgymnasiast hat doch in den drei unteren Klassen in je 8 bzw. 7 Wochenstunden Latein getrieben und soll nach den Lehrplänen grammatische Schulung auf sicherer Grundlage gewonnen haben. Und jetzt, im 4. Jahre, muß ihm das Vokabular noch Konstruktionen und Wendungen erklären wie *persuadeo* mit *ut* und a. c. i. (I 2 u. 40) *non est dubium, non dubito quin* (I 3 und 17), *equitatui praeesse* (I 18), *uires nostros deficiunt* (III 5), *in matrimonium ducere* (I 9 und 53)? Ganz zu schweigen von der eigens für nötig befundenen Übersetzung von *oppidum expugnare* (I 11), *flumen transire* (I 12), *in Gallia uersari* (II 1) usw.

Nachdem nun aber wirklich alle diese Hilfen gegeben sind, sollte man wenigstens erwarten, der Schüler würde sich im Verlauf der Lektüre einen gewissen Vokabel-

schatz und einige Gewandtheit in Analogiebildungen erworben haben. Aber nicht einmal das wird ihm zugemutet, sondern es kehrt, um aus den vielen nur ein paar Beispiele hervorzuheben, die Erklärung von *adire* „angreifen" viermal wieder (III 11, IV 2, VI 34, VII 83), desgl. *confertus* „dicht gedrängt" (II 23, 25, IV, 32, VI 34), *signa inferre* dreimal (I 25, II 25, 26), desgl. *summum iugum* (I 21, 24, III 1) und *primi ordines* (V 30, 44, VI 7). Hier wäre ein einfacher Hinweis auf die frühere Stelle, wenn überhaupt notwendig, entschieden pädagogischer gewesen, und wirklich gibt ihn der Verfasser sonst manchmal: II 13 (wo jedoch die erste zitierte Stelle II 33 lauten muß), 30, III 6 und 7, 12, VI 3, 33, 35, VII 14 (doch bezieht sich hier der Hinweis abweichend von den anderen Stellen nicht auf das Vokabular, sondern auf den Text). Leider ist hiermit die Zahl solcher Rückbeziehungen schon erschöpft, ebenso finden sich nur spärlich und namentlich im Anfang Ansätze, verwandte, oft gebrauchte Bildungen zum Vergleich und gelegentlichen Mitlernen zusammenzustellen, so I 37, 40, 42, 45, 52, II 19, III 1, 9, 11, V 2, VII 1. Aber auch sie werden bedauerlicherweise immer seltener, um am Schluß ganz aufzuhören.

Die Übersetzung ist durchweg gut, nur III 23 scheint mir die Wiedergabe von *alacritas* durch „Munterkeit" nicht ganz glücklich.

Aber alles in allem dürfte das Werkchen kaum dazu beitragen, die berechtigte Zurückhaltung weiter Kreise den Spezialwörterbüchern gegenüber zu beseitigen.

Liui, T., Periochae omnium librorum fragmenta Oxyrhynchi reperta Julii Obsequentis prodigiorum liber ed. O. Roßbach, Leipzig 1910. B. G. Teubner. XLI und 201 S. 8°. geh. 2,80 M., geb. 3,20 M.

Die schon einst von O. Jahn gemeinsam edierten Periochae des Liuius und die Prodigia des Julius Obsequens werden hier mit vielen Textänderungen und einem umfangreichen kritischen Apparat neu herausgegeben, ergänzt durch die Liuius-Epitome des Papyrus von Oxyrhynchos, die in leider sehr verstümmeltem Zustande den Inhalt der Bücher 37—55 bringt. Von der Schwierigkeit der Lektion gibt die hinzugefügte Abbildung eines Blattes des Papyrus eine Vorstellung. Vorausgeschickt ist eine vortreffliche Abhandlung über den Inhalt der Papyrusfunde im allgemeinen und die Liuius-Epitome im besonderen, sodann über das Verhältnis der verschiedenen Handschriften zueinander, ferner über die Entstehungszeit und den Verfasser der Periochae, endlich über Zeit und Persönlichkeit des Julius Obsequens, den Roßbach im Gegensatz zu der früheren allgemeinen Ansicht schon um die Wende des 2. und 3. Jahrhunderts setzt. Ein ausführlicher Index erleichtert die Benutzung des verdienstlichen Werkes, das trotz der bescheidenen Zurückhaltung des Verfassers (p. XXXVII) eine wertvolle Bereicherung der Liuius-Forschung bedeutet.

Catalogus dissertationum philologicarum classicarum ed. II. Zusammengestellt von der Buchhandlung Gustav Fock, G. m. b. H. Leipzig 1910. 8°. 652 S. brosch. 7,20 M., geb. 8 M.

Mit nicht weniger als 27 395 Nummern bringt der Katalog der bekannten Zentralstelle für Dissertationen und Programme eine, soweit ich durch Stichproben feststellen konnte, fast lückenlose Aufzählung der Detailarbeiten auf dem Gesamtgebiet der klassischen Altertumswissenschaft während der letzten 50 Jahre. Er bildet somit

für jeden Spezialforscher ein kaum entbehrliches bibliographisches Hilfsmittel, dessen Gebrauch durch das angehängte Stichwortregister wesentlich erleichtert ist. Auch die dem Zwecke der Herausgabe entsprechende Hinzufügung des Preises bei jeder Nummer wird der Mehrzahl der Benutzer nicht unwillkommen sein.

Soest. H. Bernhardt.

b) Einzelbesprechungen:

Spranger, Eduard, Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens. (Die großen Erzieher, ihre Persönlichkeit und ihre Systeme. Hrsg. von Rudolf Lehmann. IV. Band.) Berlin 1910. Reuther u. Reichard. XIV u. 255 S. gr. 8°. 3 M.

Ein Buch, wie das vorliegende, zu schreiben ist keine leichte Aufgabe. Denn eine aktenmäßige Darstellung der Schul- und Erziehungspläne Humboldts als Leiter des preußischen Unterrichtswesens fordert eine genaue Kenntnisnahme der bisher völlig unbekannten Materialien des preußischen Kultusministeriums und des Geheimen Staatsarchivs, die sich auch auf eingehende Behandlung der preußischen Schulverwaltung 1809/10 erstrecken muß und die zugleich die Entstehung des preußischen Kultusministeriums einzuschließen hat. Ferner war dazu nötig eine eingehende Behandlung der Anschauungen des Neuhumanismus, aus welchen jene Schulreform im wesentlichen hervorging. Spranger besitzt zu solcher Arbeit die nötigen Gaben: Für Aktenstudium die Gewissenhaftigkeit und Genauigkeit des historischen Forschers, für Humboldtkenntnis eindringliche Humboldtstudien, die er als Mitarbeiter der großen Akademieausgabe von Humboldts Werken sich erworben hat, und ferner die Bekanntschaft mit dem Neuhumanismus und mit den pädagogischen Bestrebungen jener Zeit, die für die Volksschule von Pestalozzi ihren Ausgangspunkt nahmen. Für alle diese Forderungen war Spranger als Dozent der Pädagogik an der Universität Berlin der berufene Mann, weil er die ganze pädagogische Bewegung um die Wende des 18. zum 19. Jahrhundert meisterhaft einzuordnen versteht in die damalige Zeitgeschichte der Pädagogik überhaupt und weil sein Buch „Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee" ihm schon einen tiefen Einblick in Humboldts Entwicklungsgang und Geisteswelt eröffnet hatte.

Spranger besitzt aber noch andere wertvolle Fähigkeiten für die Bewältigung einer so schwierigen Aufgabe. Er ist ein feiner philosophischer Kopf, der seine ganze Darstellung unter große Gesichtspunkte zu stellen weiß. Um die Zeit vor hundert Jahren zu verstehen, ist das nötig. Denn diese war an philosophischer Anschauung so reich wie die unsrige an ihr arm ist. Und mit dieser philosophischen Befähigung verbindet Spranger eine ungemein feine psychologische Beobachtungsgabe. Diese war erforderlich, wo es sich um die Charakteristik Humboldts handelt. Andere Persönlichkeiten, die nicht so reiche Naturen sind, wie Humboldt, die mit wenigen Gedanken bis zu ihrem sanftseligen Ende ausgekommen sind und leidlich ihres Amtes gewaltet haben, lassen sich leicht charakterisieren, weil sie leicht zu verstehen sind. Bei Humboldt ist das anders. Eine so überschäumende, mannigfaltige, von Gegensätzen und von scheinbaren Widersprüchen durchzogene

Natur ist nicht leicht zu würdigen. Deshalb finden wir auch in Werken, die vor Spranger über Humboldt geschrieben sind, so viel tadelnde Kritik. Auch bei Spranger fehlt die Kritik nicht, aber sie schulmeistert nicht und predigt nicht unnütze Moral, sondern diese Kritik sucht die Gegensätze bis zu ihren letzten Gründen zu verstehen und machen Humboldts „negative" Eigenschaften noch interessanter als sie an sich schon sind. Wie muten gerade diese so schön angegenüber der positiven Korrektheit von Männern der Schulverwaltung, die mit ihren Gedanken sehr haushälterisch umgehen und diese recht sparsam buchen. Man denke nur an einige große Gegensätze in Humboldt: vor seinem Amte der Gegner jeglicher staatlicher Einmischung in seelische und besonders erzieherische Fragen, in seinem Amte der zentralistisch gesinnte Großbeamte, der die ihm unterstellte geistige Armee zu uniformieren und gewissermaßen zu „prussifizieren", der alle Fäden der pädagogischen Wirksamkeit und der Verwaltung in seiner Hand zusammen zu ziehen sucht und der an Detailarbeit an seiner Zentralstelle geradezu erstaunliche Leistungen mit einer Handschrift geleistet hat, die man vorbildlich kalligraphisch nennen kann. Man denke ferner an den Mann, der vor seinem Amte alles andere, nur kein Pädagoge gewesen war, der als krasser Individualist eine durchaus unpädagogische Natur war und vor 1809 niemals ein pädagogisches Buch gelesen hatte, und an denselben Mann, der gleichwohl in seinem Amte nichts als Pädagoge war, weil in ihm der Trieb nach innerer Bildung und Vollendung alles andere überwiegt und dessen Lebensziel sich in den schönen Worten ausdrückt, die er 1789 an Caroline v. Beulwitz richtete: „Ich mache keine Ansprüche auf die meisten andern Vorzüge, nicht auf Talente, Wissen, Gelehrsamkeit, aber gern möcht' ich Anspruch machen auf den Vorzug, Mensch und gebildeter Mensch zu sein." So kam es, daß der Humboldt, der früher gar nichts Pädagogisches an sich zu haben schien, bald ein Pädagoge wurde. Die Idee der Selbstbildung hatte ihn „mit der ganzen Kraft des platonischen Eros" ergriffen, und das Streben, fremde Seelen zu bilden, trat dahinter zurück. Mit seinem Amte trat aber dieses Streben in den Vordergrund, und Humboldt konnte dabei aus der Fülle eigener Erfahrung schöpfen.

Alles das hat Spranger meisterhaft dargelegt, und ebenso klar und geschickt hat er Humboldts Mitarbeiter in der Sektion und in den wissenschaftlichen Deputationen, die leider schon 1816 ihre Tätigkeit wieder einstellten, charakterisiert. Man braucht nur Namen wie Süvern, Nicolovius, Schleiermacher, F. A. Wolf und Bernhardi zu nennen, um zu zeigen, daß neben Humboldts Reichtum ein Gedankenreichtum von Mitarbeit vorhanden war, wie ihn das preußische Kultusministerium niemals wieder erlebt hat. Auch diese Persönlichkeiten werden wahr und gerecht beurteilt; nirgendwo geht das Lob z. B. bei F. A. Wolf zu weit, Spranger tadelt unbefangen Fehler, die noch heute mit der gepriesenen „formalen Bildung zusammenhängen und in der Tat unausrottbar zu sein scheinen". Er weist unumwunden hin auf die „unglaublichsten" Verwüstungen, die die „formale Bildung" durch die klassischen Sprachen in dem Stil der Fichte, Süvern, ja selbst Schleiermacher und Johannes Schulze angerichtet hat." „In dieser Hinsicht", so sagt er, „bedeutet dieses Studium entschieden keinen Gewinn, sondern eine formale Verbildung, die nur als logische Hypertrophie der Sprache bezeichnet werden kann."

Wie hier stellt sich Spranger überall durchaus objektiv den Dingen gegenüber und er befleißigt sich, mit alten Vorurteilen aufzuräumen; er ist vor allem frei von der Selbstgefälligkeit des Gelehrten, der nur in klassischer und humanistischer Bildung das Heil der Welt erblickt; er hat eine feine Empfindung dafür, daß man nicht für alle Bäume dieselbe Wurzel, dieselbe Rinde und dieselben Blätter verlangen soll.

Ich könnte noch vieles über das Buch sagen, muß mich aber an dieser Stelle beschränken auf das zusammenfassende Urteil, daß ich noch kein Buch gelesen habe aus Preußens Zeit der tiefsten politischen Erniedrigung, das im einzelnen so die Fülle der Ideen auf dem Gebiete des Erziehungswesens darlegt und des Schillerwortes Wahrheit erweist: „es ist der Geist, der sich den Körper schafft." Sprangers Buch muß man nicht nur lesen, man muß in ihm l e b e n. Tut man das, so hat man reichen Genuß, bleibt aber leider nicht frei von den bitteren Gedanken, daß die Folgezeit nicht gehalten hat, was die Reformzeit im Anfang des neunzehnten Jahrhunderts versprach. Wie sind doch diese Reformversuche von 1809/10 so vollsaftig, so voll von Kraft und historischem Bewußtsein; und wie blutleer sind dagegen im Grunde trotz all ihrer Fortschritte die späteren Schulreformen.

Zum Schlusse noch eins. Diesen Band der Lehmannschen Sammlung hatte sich ursprünglich Friedrich Paulsen vorbehalten. Als dieser seine Kraft sinken sah, nannte er Spranger als denjenigen, der mit Rücksicht auf seine eingehenden Vorarbeiten zur Übernahme des Bandes als der am besten vorbereitete Bearbeiter gelten konnte. Der dahingeschiedene Meister der Pädagogik hat sich nicht geirrt: wir haben ein Buch vor uns, das unter die imponierendsten pädagogischen und philosophisch - geschichtlichen Monographien gerechnet werden darf. Paulsens Schüler hat sich sofort als Meister, auch als Meister eines sympathischen Stils, erwiesen, von dem wir sicherlich noch sehr Wertvolles in Zukunft erwarten dürfen.

Berlin. A. Matthias.

Heussner, Alfred, Die Philosophischen Weltanschauungen und ihre Hauptvertreter. Erste Einführung in das Verständnis philosophischer Probleme. Göttingen 1910. Vandenhoeck und Ruprecht. II u. 270 S. 8°. geb. 3,50 M.

Wir haben in dem Buche eine Sammlung von Vorträgen vor uns, die der Verfasser in dem Fortbildungskursus des ev. Fröbel-Seminars zu Cassel gehalten hat und die zugleich dem philosophischen Elementarunterricht, welcher für das 3. und 4. Semester daselbst eingerichtet ist, als Unterstützung dienen sollten. Dieser zweite Zweck machte eine Erweiterung des Unternehmens über den ursprünglichen Rahmen hinaus notwendig; es mußten nunmehr auch solche Gebiete in den Kreis der Betrachtung gezogen werden, die in dem Unterricht selbst weniger oder gar nicht berücksichtigt werden konnten, und die den Schülerinnen etwas ferner lagen. Das Buch ist nun in seiner jetzigen Gestalt darauf berechnet, den Bedürfnissen weiter gebildeter Kreise entgegenzukommen. — In den 10 Kapiteln, in welche sich der Inhalt des Werkes gliedert, sind nun alle wichtigsten

philosophischen Weltanschauungen behandelt, und zwar ist Verf. bemüht gewesen, soweit es möglich war, einen Fortschritt vom Leichteren zum Schwierigeren innezuhalten. Das 1. Kapitel: „Die Philosophie. Ihr Wesen und ihre Aufgabe" kann man als die Einleitung bezeichnen. Der Begriff der Philosophie wird von den ersten Anfängen hergeleitet. Er umfaßte in früheren Zeiten eine ganze Anzahl von Wissenschaften, die allmählich Selbständigkeit gewannen und sich so von der Philosophie lossagten. Dabei bleibt diese jedoch in der Erkenntnistheorie und Logik die Grundlage einer jeden Wissenschaft. Als Metaphysik schließt sie alle Einzelwissenschaften ab. In dreifacher Weise will die Philosophie ihre Aufgabe, eine denkende Welt- und Lebensbetrachtung zu erreichen, lösen: einerseits stellt sie in der Erkenntnistheorie und Logik die Entstehung und die Formen der wissenschaftlichen Erkenntnis fest, anderseits faßt sie in der Metaphysik das, was die einzelnen Wissenschaften ergeben haben, in einem Gesamtbild zusammen, endlich stellt sie in der Ethik Regeln für das menschliche Handeln auf. — Es werden nun nacheinander die wichtigsten philosophischen Weltanschauungen, welche sich in der Geschichte der Geisteskultur der Menschheit gebildet und entwickelt haben, ihrem Wesen nach gekennzeichnet, nämlich der Materialismus, der Monismus, die Monadologie, der Kriticismus, der Idealismus, der Pessimismus, der Realismus, der Naturalismus, der Dualismus. Der Leser wird aber nicht allein mit den Grundzügen der genannten Anschauungen bekannt gemacht, sondern er wird auch in die Gedankenwelt derjenigen Männer eingeführt, welche die Urheber derselben gewesen sind. Dabei erfährt er auch das Wichtigste aus dem äußeren Leben dieser Persönlichkeiten und ihrer inneren Entwicklung, was zur Vervollständigung des Bildes wesentlich beiträgt. So bereitet eine Betrachtung der schon im Altertum vorhandenen, allmählich entwickelten philosophischen Lehren und ihrer Urheber auf die Darstellung des Materialismus vor, dessen Mängel und unverständliche Seiten dann nachgewiesen werden. Der Monismus führt auf Spinoza und seine pantheistische Weltanschauung, die seit der Zeit ihres Urhebers bis heute immer Anhänger gefunden hat, die besonders auch durch die Persönlichkeit des großen Denkers angezogen werden. Leibniz konnte mit seiner Monadenlehre nicht zu einer absoluten Erkenntnis der Dinge führen, weil es an einer kritischen Untersuchung des Erkenntnisvermögens fehlte. Diese unternahm Kant, dessen in seinen „Kritiken" niedergelegte Ideen in übersichtlicher und leicht faßlicher Weise dargelegt werden. Da werden die Grenzen des menschlichen Erkennens gezogen und die in dem Handeln des Menschen sowie in der Weltanschauung sich findenden Widersprüche erörtert. — Der Idealismus wird von seinem ersten Urheber Plato an bis auf seine neuesten Vertreter, Fichte, Schelling und Hegel, dargestellt. Es wird nachgewiesen, daß diese Philosophen in der Entwicklung ihrer Theorien von derselben Voraussetzung ausgingen, nämlich „daß die Körperwelt nur Erscheinung ist und die ideale Welt durch die Sinne nicht erreicht werden kann". Das Streben derselben ist nun darauf gerichtet, nämlich sich in diese ideale Welt zu erheben. Die nachfolgende Darstellung zeigt nun die von ihnen eingeschlagenen Wege, weist aber zugleich auch die Unterschiede auf, die sich darin finden. — Gegen den von diesen Philosophen vertretenen Optimismus wendet sich nun die Richtung der Philosophie, welche Schopenhauer einschlug: der Pessimismus. Die

Grundgedanken desselben werden nach dem Hauptwerk des Philosophen „Die Welt als Wille und Vorstellung" dargelegt, ebenso sein Verhältnis zu den verschiedensten Gebieten und Ideen. Als eine Art von Ergänzung jener Auffassung, welche die Außenwelt als ein Produkt der Einbildungskraft ansah, kann nach des Verf. Ansicht der Realismus betrachtet werden, wie ihn Eduard von Hartmann vertrat, der die Realität der Außenwelt scharfsinnig begründete. Scharfsinnig und klar weist er nach, daß eine reale Außenwelt um den Menschen besteht. Die Hauptideen dieses an Kenntnissen so überaus reichen und gründlich nachdenkenden Philosophen des „Unbewußten" werden hier entwickelt. Sein Realismus hat etwas Transcendentales. Der nächste Abschnitt ist sodann dem Naturalismus, dessen Hauptvertreter, Friedrich Nietzsche, dem „Verkünder des Evangeliums vom Leben, von der Kühnheit, von der Kraft und dem Willen zur Macht", gewidmet. Seine Bedeutung wurzelte in seiner Zeit, die ein Sehnen aus der Enge in die Weite verspürte. Die neue Kultur führte zu dem Begriff des „Übermenschen". Nietzsches Hauptstärke sowie die des Naturalismus sieht Verf. auf dem Gebiete der Kritik. — Bei einer solchen Wanderung durch die Weltanschauungen gewinnt man unmöglich ein widerspruchsloses, allseitig befriedigendes Weltbild, da die menschliche Erkenntnis beschränkt ist. Es muß nun aber die Philosophie an einer Macht glaubend festhalten. Diese Macht kann man, wie das auch viele Denker getan haben, Gott nennen. Damit geht die Scheidung einer Welt des Seins, der Ideen, der Dinge an sich und einer Welt des Scheins, der Wirklichkeit, der Materie, Hand in Hand. Zwischen diesen beiden vermittelt die Religion, die somit dualistisch ist. Sie nimmt den Menschen nach allen seinen geistigen Beziehungen in Anspruch. Sie unterscheidet sich von der Philosophie, daß sie nicht wie diese, vom Denken, sondern vom Leben ausgeht. Mit der Darlegung des Wesens und der Wirkungen der christlichen Religion schließt Verf. seine Ausführungen ab. Auf ihre Lebenskräfte werde man in manchem Ringen und Kämpfen immer wieder zurückkommen. — Wir haben den Versuch gemacht, den Leser durch die Ideengänge unseres Buches hindurchzuführen. Vielleicht erkennt er aus unserer Skizze, daß dasselbe eine recht praktische Anleitung zur Erfassung der wichtigsten philosophischen Probleme ist. Als solche sei es der gebildeten Welt, besonders auch der Frauenwelt, die nach tieferer Erkenntnis strebt, bestens empfohlen.

Erdmann, K. O., Die Bedeutung des Wortes. Aufsätze aus dem Grenzgebiet der Sprachpsychologie und Logik. Zweite Auflage. Leipzig 1910. Eduard Avenarius. XII u. 226 S. 8°. 3,80 M.

Von jeher haben Untersuchungen über die Bedeutungslehre auch in weiteren Kreisen Interesse erregt, und es ist ganz natürlich, daß sie den Gebildeten anziehen, einerseits weil sprachliche Betrachtungen an sich gern gelesen werden, anderseits aber auch deshalb, weil sie naturgemäß es nicht allein mit der äußeren kalten Form, sondern auch mit dem Gedanken zu tun haben und in die Tiefe führen. Gerade die dabei in Betracht kommenden psychologischen Erörterungen haben etwas sehr Anregendes, namentlich in einer Zeit, in der wie in der jetzigen, die Neigung zur Behandlung philosophischer Probleme aller Art im Steigen be-

griffen ist. — Während nun die Werke, welche von der Bedeutung der Worte handeln, meist vom sprachgeschichtlichen Standpunkte aus geschrieben sind, beabsichtigt der Verfasser des vorliegenden Buches etwas ganz anderes. Er will die Fragen erörtern: „Was leistet die Sprache als Verständigungsmittel?" „Inwiefern sind Wörter Zeichen für Begriffe, inwieweit sind sie mehr?" Durch die Beantwortung dieser Fragen will Verfasser zum Nachdenken über die Leistungsfähigkeit des wichtigsten geistigen Werkzeuges anregen, welches meist gedankenlos benutzt werde. Er behandelt seinen Stoff in 6 Aufsätzen: 1. Die Vieldeutigkeit und Unbestimmtheit des sprachlichen Ausdrucks. 2. Ein Kapitel Scholastik: Die Supposition der Wörter. 3. Wortanalyse und Wortbegrenzung. 4. Nebensinn und Gefühlswert der Wörter. (I. Ihr Verhältnis zum begrifflichen Inhalt. II. Wörter von gleicher Bedeutung. — Übersetzungen — Fremdwörter. III. Gefühlswert und Erkenntnissprache. — Der Doppelcharakter der Aussage. — Trägheit des Gefühlswertes. —) 5. Gedankenloser Wortgebrauch (I. Seine Unvermeidlichkeit und sein Nutzen. — II. Widersinnige und zwecklose Wortverbindungen). 6. Anschauliche Sprache. — In allen diesen 6 Gruppen wird der Leser recht vieles finden, was er bei genauerer Beachtung der sprachlichen Verhältnisse vielleicht selbst finden könnte, die er aber, weil sein Blick dafür nicht recht geschärft ist, doch nicht entdeckt. Bei der in unserem Buche gegebenen Anleitung wird sein Auge dafür geöffnet, und er tut dabei dann einen Blick in die Mehrdeutigkeit, ja nicht selten in die Vieldeutigkeit unserer Worte, die einen nicht geringen Reichtum an Gedankenstoff darstellt. — Verf. geht in der Regel von typischen Beispielen aus, welche sehr belehrend sind. Sehen wir uns beispielsweise einmal den Sinn des Wortes „Der Deutsche" näher an: Verfasser findet mit Recht, daß sich hier nur drei brauchbare Merkmale angeben lassen, nämlich die Staats-Zugehörigkeit zum Deutschen Reich, die Abstammung und die Muttersprache. Wenn man genauer zusieht, so kann das Wort mit vollem Recht auch auf noch andere Personen angewendet werden. Der Deutsch-Amerikaner, der Schweizer, ein Einwohner der Lausitz, der wendisch spricht, ein Wiener Bürger, der nur deutsch spricht, sie alle, und noch so manche anderen können sich Deutsche nennen. Demnach, so schließt Verfasser, gibt es ein gewisses Grenzgebiet des Wortumfanges. Dies kann man an einer beträchtlichen Zahl von Wörtern beobachten. Bestimmte Regeln lassen sich dafür nicht aufstellen, wenn auch gewisse Gruppen beobachtet werden können. Die Vieldeutigkeit der Wörter wird in der Mehrzahl der Fälle auf der Übertragung eines Wortes auf einen neuen Begriff beruhen. Hierbei ergeben sich auf den mancherlei Gedankengebieten gewisse Verschiedenheiten. Die Vieldeutigkeit kann sogar so weit gehen, daß die Verständlichkeit der Rede gefährdet wird und daß Mißverständnisse entstehen. Alle diese und ähnliche Schwierigkeiten zeigt uns Verfasser in dem ersten Abschnitt seines Buches, und er belegt sie mit Beispielen aus den verschiedensten Gebieten. Auch andere Sprachen werden zum Vergleiche herangezogen. — Eine große Fülle der verschiedenartigsten Bedeutungen der Wörter ergibt sich ferner aus dem von der scholastischen Logik übernommenen Begriff der Supposition, die eine materiale oder eine formale sein kann. Auch hier zeigt Verfasser an interessant gewählten Beispielen, wie verschieden der Sinn sein kann, den man aus denselben Wörtern herauslesen kann. —

Der nächste Aufsatz behandelt die Wortanalyse und Wortbegrenzung. Verfasser geht davon aus, daß sich Probleme überall zunächst in die Form einer Frage nach der Bedeutung eines Wortes kleiden. Auseinanderhalten müsse man die beschreibende Wortanalyse und die vorschreibende Wortabgrenzung. Die Wortanalyse untersucht, was ist, während die Wortabgrenzung bestimmt, was sein soll. Bisweilen gehen allerdings auch beide durcheinander und ineinander über. Bestimmungen der Wörter und Abgrenzungen der Gebiete ihrer Bedeutung sind in manchen Fällen ziemlich schwierig, so z. B. auf dem des Rechts in den Gesetzbüchern. Aber auch auf anderen Gebieten, so z. B. dem ästhetischen, sind Begriffsbestimmungen immer nur unter bestimmten Voraussetzungen. Die Zweckmäßigkeitsfrage spielt dabei eine wesentliche Rolle. In seinen folgenden Ausführungen unterscheidet Verfasser an einem Worte dreierlei: 1. den begrifflichen Inhalt von größerer oder geringerer Bestimmtheit, 2. den Nebensinn und 3. den Gefühlswert (oder Stimmungsgehalt). In dieser Hinsicht sind allerdings die Wörter sehr verschieden; da gibt es die verschiedensten Abarten, so hinsichtlich des Grades der Billigung und Mißbilligung, der Zuneigung und Abneigung, der Wert- und Geringschätzung. Wie verschieden sind z. B. die Wörter Weib, Gattin, Frau, Gemahlin! Auch mancherlei Schwankungen ist die Bewertung der Wörter ausgesetzt. — Die Frage, ob es Wörter von ganz gleicher Bedeutung gibt, bezieht sich namentlich auf die Übersetzung aus einer Sprache in die andere. In der Regel kommen dabei nicht Übersetzungen, sondern Umschreibungen heraus. Und selbst dann, wenn ein Wort als Fremdwort in eine andere Sprache übergeht, kann es nicht als Ersatz des Originalwortes gelten. Von diesem Gesichtspunkt aus erscheint die Fremdwörterfrage in einer etwas anderen Beleuchtung als sonst. Dabei kann der Grundsatz, daß man entbehrliche Fremdwörter vermeiden solle, sehr gut bestehen bleiben. — Daß jede Aussage ein doppeltes bedeuten kann, nämlich ein objektives Urteil und ein Werturteil lehrt die Betrachtung von Sätzen leicht. Dieser doppelte Charakter der Aussage wird aber verhängnisvoll durch das, was man als Trägheit des Gefühlswertes bezeichnen könne. Diese bestehe darin, daß sich die Wertung mit einer gewissen Zähigkeit und Gedankenlosigkeit mit dem Sprachlaut verkette, daß sie sich unabhängig von den Grenzen der Wortbedeutung erhalte selbst dann, wenn der begriffliche Inhalt sich ändere; dies wird an Beispielen nachgewiesen. — Das nun folgende Kapitel vom gedankenlosen Wortgebrauch eröffnet Ausblicke in ganz andere Arten von Änderungen in der Bedeutung des Wortes. Sie schreibe sich von einer Überschätzung des Wertes und der Wichtigkeit des ursprünglichen Wortsinnes der lebendigen Sprache her, von einem recht logischen, aber dabei zu wenig psychologischen Verfahren. In vielen zusammengesetzten Worten könne man dem einen oder anderen Teile den gebräuchlichen Sinn kaum unterlegen. Niemand denke wohl bei Handschuh an Schuh, bei Dienstbote an Bote; und dergleichen Bildungen gibt es in großer Zahl. Die Etymologie habe mit der Definition nichts zu schaffen. Etwas anders stehe es wieder mit den Metaphern. Bei dem Begriff Entwicklung habe man nicht die Vorstellung des Wickelns. Besonders häufig erscheint der gedankenlose Wortgebrauch bei den landläufigen Redensarten, so bei in „Betracht ziehen", „Rücksicht nehmen" u. a. Man führe manche Redewendungen im Munde, die man garnicht verstehe (einen

Korb geben u. ä.). Übrigens gebe es auch ganz widersinnige und zwecklose Wortverbindungen, wie z. B. trockener Humor, was doch eigenlich trockene Flüssigkeit bedeute. Wenn jemand es verstehe, in den Lesern deutliche und lebhafte Phantasie- und Erinnerungsbilder zu erzeugen, dann sei es anschaulich, und danach müsse er streben, das sei der Gegensatz zur allgemeinen und abstrakten Ausdrucksweise. Dadurch werde die Rede leichter verständlich, namentlich wo es sich um abstrakte Dinge handle. Aber anschauliche Sprache sei nicht zu verwechseln mit bilderreicher Sprache. Alles das erläutert Verfasser mit gut gewählten Beispielen. — Wenn man den Titel des Buches liest, wird man vielleicht zunächst nicht gleich erkennen, was der Verfasser mit dem Begriff „Bedeutung des Wortes" meint. Wir mußten daher an einem Gange durch seine Ausführungen zeigen, welche sprachlichen Einsichten er den Lesern vermitteln will. Unsere Skizze konnte natürlich nur allgemein gehalten sein. Aber sie wird vielleicht zeigen, eine wie lehrreiche und interessante sprachliche Untersuchung wir vor uns haben. Und diese ist in einem sehr angenehm lesbaren und leicht verständlichen Tone geschrieben, obgleich, wie wohl aus unserer vorigen Betrachtung deutlich wurde, die Gedankenstoffe, welche Verfasser behandelt, nicht immer ganz einfach sind. Wir haben ein prächtiges Buch für gebildete Leser vor uns, welche sich über ihre eigene Sprache genauer unterrichten wollen. Da werden ihnen Einblicke eröffnet in sprachliche Verhältnisse und Beziehungen, an denen sie sonst vielleicht achtlos vorübergehen. Und noch etwas anderes entnehmen sie wohl den Ausführungen des Verfassers, nämlich wie reich und mannigfaltig unsere Muttersprache ist.

Köslin. R. Jonas.

Meyer-Benfey, Heinrich, Das Drama Heinrich von Kleists. 1. Band. Kleists Ringen nach einer neuen Form des Dramas. Göttingen. Otto Hapke. XXVIII u. 620 S. gr. 8°. 12 M.

Ein Buch, das uns etwas zu sagen hat und uns sogar ein „abschließendes" Verständnis Kleists vermitteln möchte. Zwar nur der erste Teil eines 2 bändigen Werkes, und wer nicht gern etwas liest, das mit „Schluß folgt" abbricht, der warte den 2. Teil ab, zumal da diesem sogar der Druck der etwa 230 Anmerkungen des ersten vorbehalten ist! Gleichviel! Der schon früher durch eine Studie über den Kohlhaas um Kleist verdiente Verfasser wünschte wohl mit diesem grundlegenden Bande noch rechtzeitig in den Vordergrund der Kleistliteratur des Säkularjahres 1911 zu treten und hat auch einen Anspruch darauf, denn es ist nicht nur ein stolzes, ja wenn man will herausforderndes Buch, sofern M.-B. erklärt, seine Darstellung verdanke der bisherigen Literatur kaum Wesentliches und bei allen seinen Vorgängern sei das Verständnis der Kleistschen Dichtungen als Kunstwerke nach Inhalt und Form zu kurz gekommen, sondern es ist auch ein fesselndes Buch, dessen Autor uns spannt und sicher neue Probleme, wenn auch nicht immer ihre Lösung gefunden hat. Es ist vor allem ein gediegenes Buch von einem, der sich in dem nachgerade schweren Rüstzeug der Kleistforschung frei und sicher bewegt und sein Kleistwerk, wie er sagt, als praktische Vorarbeit der tieferen prinzipiellen, auf später von ihm verschobenen Untersuchung voranschickt, ob und wie

Literaturgeschichte als Wissenschaft überhaupt möglich ist. — Nach M.-B. hat die Kunstwissenschaft die Aufgabe, das einzelne empirische Kunstwerk an der Idee des Kunstwerks (der reinen Form) zu messen, den Grad seiner Annäherung zu bestimmen, die Störungen zu erkennen und zu erklären. Selten aber sei die durchgehende Entwicklungslinie und innere Zusammengehörigkeit, die die einzelnen Werke zur Einheit eines Lebenswerkes zusammenfasse, so stark ausgeprägt, wie bei den Dramen Kleists. Das gehe bei den drei reifen und ganz eigenen Dramen dieses Bandes (Guiskard, Krug, Penthesilea) soweit, daß erst mit der Erkenntnis dieses Zusammenhangs, in dem sie alle als Verkörperungen desselben künstlerischen Formproblems erscheinen, sich auch das Verständnis der einzelnen Dichtung vollende. „Ihre Untersuchung ist daher ein untrennbares Ganzes. Diese Einheit soll der Singular im Titel des Buches andeuten."

Fünf je nach dem Stoff verschieden disponierte Kapitel geben wohldurchdachte Analysen der früheren Dramen. Alle gipfeln in dem Satze, daß Kleist mit jedem seiner Dramen ein persönliches Bekenntnis und eine Selbstdarstellung habe ablegen wollen. In der Familie Schroffenstein s p i e l e Ottokar sich selbst, und in diesem dichterischen Symbole spreche der Dichter das Wunderbare des künstlerischen Zustandes aus. — Über Amphitryo hören wir: „Kleist, wie Alkmena, erschien den Seinen als untreu und war es bei einer gewissen ganz äußerlichen Betrachtung wirklich, während und weil er ihnen in einem höheren Sinne treu war. Und die Ursache war eine besondere göttliche Gnadenwahl; sie mußte später, wenn sie erst deutlich erkannt wurde, ihn . . . aus dem Auswurf zum Stolz seiner Familie machen." — Der Zerbrochene Krug sei Seele von seiner Seele durch die das Ganze beherrschende Idee, daß der Richter, der zugleich der Schuldige ist, über sich selbst zu Gerichte sitzt. — Endlich in der Penthesilea habe Kleist nicht nur seine leidenschaftliche Wesensart verkörpert, sondern die Geschichte seines Ringens mit dem Guiskardideal, verallgemeinert zu der Geschichte eines Menschen, der durch seine Natur getrieben wird nach dem höchsten Ziel zu streben und dabei zugrunde geht, weil seine Kraft nicht ausreicht. — Mit diesen und anderen kühnen Thesen des M.-B.schen Buches wird sich die Forschung also auseinanderzusetzen haben.

M.-B. gelangt übrigens zu dem Ergebnis, Kleist habe die äußerste Konzentration und Geschlossenheit (und damit die Vollendung der dramatischen Form) durch Beseitigung der Akteinteilung und des Szenenwechsels gewonnen, und dieser höchste künstlerische Gewinn sei nicht auf Kosten der Aufnahmefähigkeit des Hörers erzielt, da Kleist für Gliederung und Abwechslung anderweitig sorge (Vorspiele, Hauptteile in mehreren Stadien, plötzliche Wendungen, eingeschobene Intermezzos). Es hat viel Ansprechendes, wenn M.-B. die bekannten Briefstellen Kleists, er wolle eine gewisse Entdeckung im Gebiete der Kunst ins Licht stellen (Br. 297) und: in der Reihe der menschlichen Erfindungen sei diejenige, die er gedacht habe, unfehlbar ein Glied (Br. 300), auf die Neuerung der dramatischen Form durch jene Geschlossenheit und Konzentration bezogen wissen will, die er bei der Guiskardarbeit schon im Geiste trug und deren Durchführung es wohl war, die ihm so unendliche Qual verursachte.

Dieser Aufbau ohne Akte, womit Kleist nach dem Verfasser die neue dramatische Form hat begründen wollen, findet sich aber bestimmt nur im Zerbrochenen

Kruge und in Penthesilea. Angesichts des Käthchen von Heilbronn, der Hermannsschlacht und des Prinzen von Homburg darf man begierig sein, wie M.-B. jenen Nachweis der „durchgehenden Entwicklungslinie und inneren Zusammengehörigkeit" im 2. Bande führen wird! Einstweilen dürfte mancher stutzen, wenn er am Schluß S. 611 hört, daß es die betrachteten, also die früheren Dramen seien, die „doch Kleists künstlerischen Charakter und seine Stellung in der deutschen Literatur bestimmen müssen"!

Diese Stellung ist aber dem Verfasser zufolge der allererste Rang. Denn Kleist ist für M.-B. „der Klassiker schlechthin", der die beiden dramatischen Großmächte, den an der Antike gebildeten Klassizismus und Shakespeare in organischer Weiter- und Aufwärtsentwicklung vereinigt, und durch diese Synthese von Sophokles und Shakespeare, indem er von beiden das dramatisch Unwesentliche ausscheidet, wirklich die große Lücke ausfüllt, die nach Wielands Wort selbst von Schiller und Goethe noch nicht ausgefüllt war. Mit den bald mehr, bald weniger nachgebildeten Besonderheiten des antiken Dramas verbinde er die Errungenschaften der neueren Poesie: strenge Durchführung der dramatischen Form, Schärfe und Tiefe der Charakteristik und „natürliche psychologisch-realistische Weltanschauung" im Gegensatz zur mythologischen des Altertums.

M.-B. kann an Beherztheit von keinem Schiller-Rebellen überboten werden! „Kleist ist unser eigentlichster und vollkommenster Klassiker. Diese Erkenntnis verlangt natürlich für das Gesamtbild der deutschen Literatur eine ganze neue Anordnung und Orientierung. Goethe und Kleist — so heißt nunmehr ihr Doppelgipfel, nicht mehr Goethe und Schiller. Denn Kleist ist Schiller in jedem Betracht unbedingt und weit überlegen." (S. 619, vgl. auch die hageldichten Hiebe S. 257 ff.) — Schade! Uns wäre, trotzdem wir auch begeisterte Verehrer Kleists sind, die Dreiherrenspitze lieber gewesen.

Der Verfasser richtet einen besonders nachdrücklichen Appell an die Schule und das Theater. Sein Wort, die Schule habe durch Vernachlässigung Kleists „allerschwerste Unterlassungssünden auf sich geladen" bedarf aber schon für eine längere Reihe von Jahren der Einschränkung. M.-B. sagt: „Es schadete gar nichts, wenn darüber dies und jenes Drama fortfiele, das heute noch im Lehrplan seine Stelle hat." Sollte er damit Schillersche Dramen meinen, für die er das recht anfechtbare Wort von „ihrer, sei es wirklichen, sei es eingebildeten moralischen Tendenz und pädagogischen Brauchbarkeit" prägt, so wird schon die Praxis des deutschen Unterrichts, des sind wir gewiß, Übereilung nach dieser Seite hintanhalten. — Statt des doch zum Schlag- und Flachwort gewordenen Ausdrucks „Barbarei des Militarismus" S. 11 sollte eine andere Wendung gebraucht sein. Beim Vergleich der Träume-Schäumestelle S. 258 und der Worte vom allgemeinen Grundrecht der Poesie in Verwendung des Wunderbaren S. 611 kam der Referent über einen Widerspruch des Verfassers mit sich selbst nicht hinweg! Das Buch ist vornehm ausgestattet, der Druck fehlerfrei. Zur Rechtschreibung: S. 82 u. ö. tötlich, S. 265 überschwänglich, S. 276 überschwenglich, S. 592 im Allgemeinen, S. 599 im allgemeinen.

Berlin. Hermann Gilow.

Kellen, Tony, Die Kaiserin Augusta. Eine Gedenkschrift zum hundertsten Geburtstage. Mit 24 Abbildungen. Essen (Ruhr) 1911. Literatur-Verlag. 32 S. gr. 8°. brosch. 0,20 M.

Unter ausgiebiger Benutzung des Artikels von v. Petersdorff in der Allgemeinen Deutschen Biographie (auch als Sonderabdruck erschienen, 1900) und des umfangreichen Buches von Eufemia von Adlersfeld-Ballestrem gibt Verfasser ein knappes Lebensbild der ersten deutschen Kaiserin, in das, ganz wie es in den genannten Quellen geschieht, eine Reihe von Urteilen von der hohen Frau nahestehenden Persönlichkeiten und von ihren eigenen Aussprüchen eingestreut ist. Wer sich schnell von den wichtigsten Ereignissen, die Augustas Leben betroffen haben, von ihrer eigenen Stellung dazu und von dem Bilde, das sie in den Augen ihrer Verehrer und Verehrerinnen bietet, eine oberflächliche Kenntnis verschaffen will, mag zu dem vorliegenden Schriftchen greifen: irgendein selbständiger Wert kommt ihm nicht zu.

Elberfeld. W. Meiners.

Schwannsche Sammlung geschichtlicher Quellenschriften für den Unterricht. Düsseldorf 1910. Schwann. Heft 1—4. Heft 1: Zurbonsen, Anleitung zur geschichtlichen Lektüre. VI u. 94 S. 8°. 1,50 M. Heft 2: Zurbonsen, Frau von Berg: Luise, Königin von Preußen. XII u. 95 S. 8°. 1 M. Heft 3: Otto, Ernst Moritz Arndt: Meine Wanderungen und Wandelungen mit dem Reichsfreiherrn vom Stein. XII u. 85 S. 8°. 1 M. Heft 4: Zurbonsen, Die Prozeßaussagen der Jungfrau von Orleans über ihr Leben. XIV u. 110 S. 8°. 1,50 M.

Veranlaßt ist die Herausgabe der Sammlung durch die Anordnung der neuen preußischen Lehrpläne für die höheren Mädchenschulen, die in den oberen Klassen dieser Anstalten Lektüre von Quellen mit nachfolgenden Referaten und eine Anleitung zur Lektüre von Quellen und von neueren wissenschaftlichen Darstellungen vorsieht. Wenn in dem Vorwort der Wunsch ausgesprochen wird, daß die Gymnasien bald nachkommen möchten, so übersieht der Verfasser, daß auf diesen Schulen Quellenlektüre in einem Umfang betrieben wird, wie er von keiner anderen Schulart erreicht wird. Oder hält er etwa Caesar, Sallust, Livius, Tacitus, Ciceros Reden und Briefe, weiter Xenophon, Herodot, Thukydides und Demosthenes' Reden nicht für Quellen? Auch wird hier seine berechtigte Vorschrift auf Seite 38 f., lieber wenige Quellen gründlich als viele oberflächlich zu lesen, vermittels der Lektüre in der Klasse in vollstem Umfang erfüllt. Endlich ist kein Zweifel, daß bei der Klassenlektüre dieser erstklassigen Quellen eine Anleitung zur richtigen Art der Quellenlektüre in viel wirksamerer Form gegeben werden kann, als sie bei der ihm vorschwebenden Art der Behandlung möglich ist. Selbst wenn daher auf den höheren Mädchenschulen sämtliche Bändchen der Schwannschen Sammlung gelesen und nach den Anweisungen des Herausgebers verarbeitet würden, braucht das Gymnasium noch nicht zu befürchten, daß es in der Schulung des historischen Sinnes seiner Schüler hinter den Mädchenschulen zurückbleibt. Trotz geringer Erfahrung im Mädchenschulwesen wage ich die Ansicht zu äußern, daß auch für die Mädchen der richtige Weg zur Weckung geschichtlichen Sinnes der wäre, daß

sie in der Klasse einige erstklassige geschichtliche Quellen lesen, wozu der fremdsprachliche Unterricht dienen könnte, und dabei auf die Gesichtspunkte aufmerksam gemacht würden, die bei der Lektüre von Quellen zu beobachten sind.

Damit soll aber nicht geleugnet werden, daß für diesen Zweck auch die Hefte der Schwannschen Sammlung von Nutzen sein können. In dem ersten Bändchen gibt Prof. Zurbonsen nach einer Einleitung über den bildenden Wert der Geschichte zunächst eine Übersicht über die Quellen und Hilfsmittel der geschichtlichen Forschung, die das für den Anfänger Wesentliche in leicht verständlicher Fassung zusammenstellt. Sodann werden in einer Reihe von Kapiteln die Gesichtspunkte, die bei der Lektüre von geschichtlichen Quellen und Darstellungen zu beachten sind, ausgeführt und eine Anzahl von Regeln für diese Lektüre gegeben. Diese sind durchweg verständig und beachtenswert, besonders die Aufforderung, ständig mit der Feder in der Hand zu lesen, sich Rechenschaft zu geben über Inhalt und Wert des Gelesenen und die Hauptsachen schriftlich zu fixieren. Diesem Zwecke dienen auch die Zusammenstellungen von Konzentrationsfragen am Schlusse der folgenden Hefte. Etwas bedenklich erscheint mir Zurbonsens Rat (S. 26), die Anmerkungen wenigstens beim erstmaligen Lesen wegzulassen. Es gibt ja leider viele Anmerkungen, bei denen das rätlich ist. Aber vielfach ermöglichen sie doch erst das Verständnis des Textes, und ich glaube nicht, daß Zurbonsen reine Freude darüber empfinden würde, wenn ein Leser bei der Lektüre des von Zurbonsen herausgegebenen 2. und 4. Heftes der Sammlung seinem Rate folgte. Nicht ganz einverstanden bin ich auch mit den Ausführungen Zurbonsens über die die Entwicklung der Geschichte beherrschenden Ideen (S. 47 ff.), wenigstens nicht mit der Ausnahmslosigkeit, die er für diese Theorie zu beanspruchen scheint. Es steht damit wie mit der Sucht vieler deutschen Didaktiker, in jedem Drama die Ausführung einer Idee zu erblicken. Daß Ideen vielfach die Entwicklung der Geschichte beherrscht haben, besonders in der neueren Zeit, ist unzweifelhaft richtig. Aber beispielsweise die Germanen leitete bei ihrem Ansturm auf das römische Reich doch nichts, was den Namen einer Idee verdient, es sei denn, daß man den Trieb, ihre wirtschaftliche Lage zu verbessern, so nennen wollte. Das würde aber eine meines Erachtens ganz ungerechtfertigte Ausdehnung des Begriffs „Idee" sein. Und so steht es in sehr vielen Fällen.

Die Auswahl der Quellenschriften in Heft 2—4 ist augenscheinlich unter dem Gesichtspunkt erfolgt, daß die Sammlung in erster Linie für die Benutzung an Mädchenschulen bestimmt ist. Für Knabenschulen würden bisher nur Arndts Wanderungen mit dem Freiherrn vom Stein in Betracht kommen, die ja für Primaner eine recht wertvolle und erfreuliche Lektüre bilden würden. In Aussicht genommen sind weiterhin die Limburger Chronik, Einhards Vita Caroli magni und Wipos Gesta Chuonradi. Da von diesen Werken bereits Sonderausgaben aus den Monumenta Germaniae vorliegen, die auch in der Schule benutzt werden könnten, scheint mir ein Bedürfnis für eine Neuherausgabe nicht vorhanden.

Wie bei allen ähnlichen Sammlungen von Quellen erhebt sich auch hier die Frage, wie sie im Schulunterricht benutzt werden sollen. Im neunten Kapitel des 1. Heftes geht der Herausgeber auf diesen Punkt näher ein. Danach sollen anscheinend einige Schüler oder Schülerinnen die Hefte privatim durcharbeiten

und darauf in der Klasse Referate geben, die durch eine nachfolgende allgemeine Besprechung für die gesamte Klasse fruchtbar zu machen wären. Da an eine Klassenlektüre nicht zu denken ist, ist das allerdings der einzige gangbare Weg. Aber auch er ist nicht frei von Schwierigkeiten und Bedenken. Vor allem, wie soll der ohnehin so schwer belastete Geschichtsunterricht auf der Oberstufe die Zeit für die Lösung dieser neuen Aufgabe gewinnen? Für die Referenten wird die ihnen übertragene Arbeit, wenn sie im Sinne des Herausgebers ausgeführt wird, sicherlich einen Gewinn bedeuten, aber doch auch eine beträchtliche Belastung. Die Klasse aber wird durch das Referat nur dann eine wirkliche Förderung erfahren, und sie wird sich nur dann an der allgemeinen Besprechung wirklich beteiligen können, wenn sie die Schrift kennt und nicht nur oberflächlich kennt. Diese müßte also zur Privatlektüre aufgegeben werden, und wenn auch nur eine verhältnismäßig kleine Zahl von Quellenschriften so behandelt wird, so bedeutet das wieder eine nicht unbeträchtliche Belastung der Gesamtheit. Ich fürchte daher, daß der zunächst sehr ansprechende Gedanke des Herausgebers in der Ausführung auf mancherlei Schwierigkeiten stoßen wird.

Bonn. Emil Niepmann.

Wolff, A. und Pflug, Wirtschaftsgeographie Deutschlands und seiner Hauptverkehrsländer. Berlin 1911. Mittler u. Sohn. VII u. 91 S. 8°. 1,25 M.

Die Zahl der Wirtschaftsgeographien, die in den letzten 10 Jahren erschienen sind, ist eine recht beträchtliche. Das spricht nicht nur für die Größe der wirtschaftlichen Entwicklung Deutschlands, sondern auch nicht minder für die Nachfrage nach Büchern, die ihr gelten. Fast alle diese Bücher aber leiden unter der Masse des statistischen Materials, das sie für Unterrichtszwecke an niederen Schulen wenig geeignet macht. Um nun den Fortbildungsschulen und ähnlichen Anstalten die wirtschaftlichen Fragen doch etwas näher zu bringen, haben die Verfasser den Stoff auf das äußerste zusammengedrängt (91 S.) und eine weitere Vereinfachung dadurch angestrebt, daß sie ihre Aufgabe ausschließlich vom deutschen Standpunkt aus ins Auge faßten. Fremde Länder, die mit Deutschland nicht mindestens einen Umschlag von mehr wie 100 000 000 M. im Jahre haben, sind überhaupt nicht berücksichtigt.

Die ersten 37 Seiten behandeln das deutsche Reich, und zwar nach seinen natürlichen Landschaften. Wäre nach den politischen Grenzen eingeteilt worden, so würde das Finden wohl erleichtert sein. Da aber Handel und Industrie sich der Natur des Geländes anschließen, dürfte allerdings die natürliche Einteilung sich mehr empfehlen. Eine andere Frage ist es, ob nicht die weitere Konzentration des Stoffes, die Berlin vor allem berücksichtigt und seine Handelswege in erster Linie behandelt, eine zu weitgehende sei. So wird (S. 35) für die Fernbahnlinien Berlins fast eine ganze Seite verwendet; Kassel (S. 19) wird ein Eisenbahnknotenpunkt genannt und dies nur belegt mit den Linien Berlin—Kassel—Frankfurt und Berlin bzw. Frankfurt, ohne daß die großen nordsüdlichen und ostwestlichen Strecken auch nur angedeutet werden, und bei Verkehrsmittelpunkten wie

Leipzig und Frankfurt wird kaum mehr wie eine allgemeine Bemerkung gegeben. Diese ganze Frage der Verkehrsstrecken wäre wohl zweckmäßiger graphisch behandelt worden.

Die folgenden 20 Seiten gelten der gegenwärtigen Stellung Deutschlands in der Weltwirtschaft. Überzeugender werden die Vergleiche dadurch, daß das Urteil meist durch Zahlen gestützt wird. Die überall bemerkbare patriotische Absicht ist löblich, doch hätte es wohl nicht geschadet, wenn auch hier „die Wahrheit gesagt" würde. Die Vervollkommnung in der Hochseefischerei ist in den letzten 20 Jahren warm anzuerkennen; es bleibt aber immer doch noch beachtenswert, daß wir nur für 28 Millionen Mark selber Seefische fangen und für 70 Millionen Mark von anderen für uns fangen lassen müssen. Ähnlich sind wir auch in vielen Gebieten nicht „auf der Höhe". Wir haben im Ackerbau ganz bedeutende Fortschritte gemacht; manche Produkte wie Hafer, Heu u. a. gewinnen wir jetzt doppelt soviel wie vor 25 Jahren. Es ist aber falsch, daß Deutschland jetzt den höchstentwickelten Ackerbau auf der Erde habe (S. 38). Dasselbe gilt vom Obstbau und der Blumenkultur, wo unsere westlichen Nachbarn zweifellos höher stehen. Daher die Scheu unserer Gärtner vor diesem Wettbewerb. Es wird bei aller Anerkennung nicht schaden, wenn wir auch dem heranwachsenden Geschlecht offen zurufen: „noch viel Verdienst ist übrig; auf hab es nur."

Die Abschnitte über die Eisenbahnen, Telegraphen, die Handelsflotte und den Außenhandel bringen auf 2 Seiten nur wenige, aber doch ausreichende statistische Notizen.

Bei der Gruppe Deutschlands Kolonien sind die wichtigeren Fragen gut und übersichtlich behandelt. Es sollten aber hier besonders nur die neuesten Angaben benutzt werden. Sätze wie der, daß durch den Bau der Eisenbahn von Swakopmund nach Windhuk der Verkehr eine wesentliche Förderung erfahren habe, sehen doch recht veraltet aus. Sind doch seit dem Hererokriege in Südwest-Afrika ganz andere, wirkliche Strecken entstanden, die viel besser sind, als diese bescheidene „Eisenbahn" im Bette des nicht immer wasserfreien Swakop.

Die Mitteilungen über die Hauptverkehrsländer des deutschen Reiches sind natürlich recht knapp gehalten. Länder wie Kanada und Mexiko sind aus den oben angeführten Gründen in diesem Abschnitt ganz unerwähnt geblieben.

Da auch in Deutschland aus Gründen geringerer Wichtigkeit gewisse Gebiete ganz ungenannt bleiben, wie z. B. die Emslande mit dem Emskanal, so möchten wir für eine zweite Ausgabe die Anfertigung eines Schlußregisters empfehlen, damit man wenigstens bald erfahren kann, worüber das Buch wirklich Auskunft gibt und worüber nicht.

Im übrigen aber wünschen wir ihm trotz der gemachten, nicht erheblichen Ausstellungen wegen seiner Ziele, seiner praktischen Anlage und der klaren und fleißigen Bearbeitung den besten Erfolg.

Düsseldorf. Eduard Rothert.

Berichtigung.

Von der Verlagsbuchhandlung von F. Hirt in Breslau und Leipzig wird mir als Ergänzung und Berichtigung zu meiner Besprechung von Matzdorffs Biologie (S. 533) mitgeteilt, daß sowohl die tier- als pflanzengeographische Karte für das Buch neugezeichnet sind. Es kann sich also nicht um unlautere Materialausnutzung handeln, wie die Firma fürchtet, daß man aus meiner Besprechung schließen könne.

Auf die 2. Karte hoffe ich an anderer Stelle zurückzukommen, zumal da der Entwerfer dieser Karte, Herr Prof. Dr. Pfuhl, mir mitteilte, daß einige Abweichungen von den wissenschaftlichen Ergebnissen, die von mir als Fehler gerügt wurden, absichtlich aus didaktischen Gründen von ihm vorgenommen seien, also jedenfalls entschuldigt werden können.

Perleberg. F. Höck.

I. Abhandlungen.

Zum deutschen Unterricht.

Jüngst unterhielt ich mich mit einem Probekandidaten über die Gestaltung des deutschen Unterrichts und speziell über die Behandlung von Dramen Schillers in der Untersekunda. Ich betonte, daß ich großen Wert lege auf ein ausdrucksvolles Vorlesen des Lehrers und ein gleiches Nachlesen der Schüler, denn nur dadurch könne das Kunstwerk unmittelbar auf Anschauung und Gefühl wirken, und das sei seine erste Bestimmung. Wenn man die Kunst eines guten Vortrags als eine Nebensache ansehe, dann gehe der deutsche Unterricht seiner ästhetischen Wirkung verlustig. Ich glaubte damit etwas ganz Verständiges gesagt zu haben, mußte mich aber von dem Kandidaten dahin belehren lassen, daß nach den Anweisungen, die er im Seminarjahr bekommen habe, der Text der Dramen in der Schule nicht gelesen werden dürfe, weil dies Lesen zu viel Zeit wegnehme. Das Lesen gehöre ins Haus hinein, dafür sei in der Schule keine Zeit; da könne man nur das Gelesene besprechen usw. Vollends verpönt sei das Lesen mit verteilten Rollen. Ich war entsetzt über eine solche Anweisung, weil ich aus ihr erkannte, daß das alte rationalistische Verfahren im deutschen Unterricht, über das Männer wie Wätzoldt, Matthias und Münch so laut und so bitter geklagt haben, noch vielfach unverändert weiterbesteht und mit Analysieren, Kommentieren, Disponieren usw. den Schülern die schönen Dichtungen verekelt werden. Ich suchte den Kandidaten für meinen Standpunkt zu gewinnen, aber scheinbar ohne Erfolg. Wenigstens bat er mich, ihm zu gestatten, erst einmal nach den Anweisungen des Seminarjahrs zu verfahren und das Lesen der Hausarbeit zu überweisen. Ich willigte unter der Bedingung ein, daß der Kandidat während der bevorstehenden Michaelisferien, also bevor er den Unterricht übernahm, eingehend die Verhandlungen des Weimarer Kunsterziehungstages studiere, weil ich mir sagte, daß er nach der Lektüre dieser Verhandlungen sich selbst von der pädagogischen Unhaltbarkeit seiner „Anweisungen" überzeugt haben werde. Ob ich mit dieser Annahme recht behalten werde, muß ich abwarten.

Ich fragte den Kandidaten noch, was er denn nun in den Stunden alles machen wolle. Er antwortete, er lasse den Inhalt, den Gang der Handlung angeben, spreche von dem Aufbau des Dramas usw. usw. Ich wollte sagen — aber der Kandidat wurde gerade abberufen — und deshalb dachte ich bloß: das ist ja genau so, wie es Münch in seiner „Zukunftspädagogik" mit Entrüstung und beißendem Spott

schildert. Wie heißt es noch dort? „Durch falsche Schulmeisterei unsere edelsten Dichtungen der Jugend auf Lebenszeit verleidet zu haben — und die Zeugnisse, daß das geschehen ist und geschieht — sind immer lauter und reichlicher geworden —, ist eine der schlimmsten Verfehlungen, deren sich ein Jugendlehrer schuldig machen kann, die an wirkliche Sünde ganz nahe grenzt und den Fluch aller Volksfreunde verdient. Übrigens zeigt, wenn man nicht auf unmittelbare Weise Einsicht in diesen Betrieb nehmen kann, die gegenwärtig blühende Literatur der Kommentare zu unsern nationalen Dichtern, zu welchem Grade von Plattheit, Geschwätzigkeit, Nüchternheit, Aufdringlichkeit, Analysiersucht diese Behandlung herabsinken kann. Wenn doch aus der Region der obersten Schulregenten eine grimmige Poseidongestalt sich emporheben und mit wuchtigem Dreizack diese unfugtreibenden Kleingeister scheuchen wollte! Statt all dieser blechernen Weisheit die Kunst eines guten Vortrags mit Liebe zu pflegen bei Lehrern selbst und Schülern, das wäre der Lobenswerte, dessen bedarf die Schule, das kann Freudigkeit pflanzen für schöne Kunst überhaupt und übrigens auch eine echtere Erhöhung des Verständnisses bedeuten als das Disponieren, Formulieren, Kommentieren ohne Ende. Wie sehr läßt sich eine solche Pflege guten Vortrags, lebendigen und schönen Lesens und Sprechens in den meisten unserer Schulen vermissen; wie wenig setzen sich im ganzen selbst die Lehrer hier ein höheres Ziel! Wohl tötet der Buchstabe nicht immer, aber er zieht abwärts; wir sind darüber immer in Gefahr, nicht zu voller innerer Anschauung zu gelangen."

Münch empfiehlt also aufs dringendste die Pflege der Kunst eines guten Vortrags bei Lehrern und Schülern, und Seminarkandidaten erhalten Anweisung, mit dieser brotlosen Kunst nicht die kostbare Unterrichtszeit zu vertändeln, die man für die Erklärung der Dichtung so dringend nötig habe.

So schleppt sich dann dieses gerade im deutschen Unterricht am allerschädlichsten wirkende rationalistische Verfahren von Geschlecht zu Geschlecht weiter. Das kommt meiner Meinung nach wesentlich mit davon, daß die Erlangung der *facultas docendi* im Deutschen fast allein davon abhängig ist, ob der Kandidat ein bestimmtes Quantum von Wissen im Gotischen, Alt- und Mittelhochdeutschen, in der Literaturgeschichte usw. hat. Ob er künstlerisches Verständnis, dichterisches Nachempfinden hat, danach wird nicht gefragt. Und doch ist dieses für einen fruchtbringenden Unterricht im Deutschen viel wichtiger als die sprachlich-historische Schulung, die dadurch an sich durchaus nicht herabgesetzt werden soll. Die Germanistik wird auf der Universität vorwiegend philologisch betrieben, und dieser philologische Betrieb, der sich an Erklären und Kommentieren nicht genug tun kann, wird von der Universität aus durch die auf ihr vorgebildeten Lehrer dann auf die höheren Schulen übertragen. So entsteht dann die rationalistische Behandlungsweise der Dichtungen, über die Pädagogen und Künstler so bitter klagen. Dieser Behandlungsweise scheint es nicht notwendig, vielleicht sogar unwürdig, die Kunst eines guten Vortrags zu pflegen und zu diesem Zweck auf ausdrucksvolles Lesen Wert zu legen. Das hält sie vielmehr für Zeitverschwendung. Analy-

sieren, Disponieren und Erklären sind die Steckenpferde, die sie reitet. So geht denn alle ästhetische Wirkung der Dichtung verloren, und so werden — was das Schlimmste ist — tatsächlich unsere schönsten Dichtungen den Schülern so verekelt, daß sie nach der Schulzeit nur ausnahmsweise zu ihnen zurückkehren. So tritt an die Stelle der Kunst jene „blecherne Weisheit", von der Münch redet und zu deren Vertreibung er aus den Regionen der obersten Schulregenten einen Poseidon mit wuchtigem Dreizack zu Hilfe ruft. So arbeitet gerade der Unterricht, der in erster Linie zur Kunsterziehung der Jugend beitragen könnte und sollte, einer solchen Erziehung systematisch entgegen.

Der Lehrer des Deutschen sollte es als eine seiner Hauptaufgaben ansehen, mit Ausdruck und Wärme Gedichte und Dramen vorzulesen und die Schüler zu einem gleichen Lesen zu erziehen, damit die Dichtung erst einmal unmittelbar auf Anschauung und Gefühl wirken kann. Erst wenn dies erreicht ist, sollte die Inhaltsangabe und die Erklärung einsetzen, und zwar sollte diese Erklärung sich auf das Allernotwendigste beschränken, damit die erste, unmittelbare Wirkung durch sie nicht zerstört wird. Das Lesen der Dichtungen der häuslichen Arbeit der Schüler zuweisen und in den Unterrichtsstunden weiter nichts machen als den Inhalt und den Gang der Handlung angeben zu lassen, sachliche und sprachliche Erklärunngen zu geben usw., das heißt ein Kunstwerk mißbrauchen. Wenn Kandidaten angewiesen werden, so zu verfahren, so werden sie damit von vornherein auf eine falsche Bahn gelenkt. Man sollte sie vor einem solchen Verfahren vielmehr dringend warnen. Zur schnelleren Beseitigung desselben wäre es vielleicht erwünscht, daß von der Unterrichtsbehörde einmal auf die pädagogische Bedeutung eines ausdrucksvollen Lesens, eines schönen Vortrags einer Dichtung ganz besonders hingewiesen und seine sorgfältige Pflege den Lehrern des Deutschen zur Pflicht gemacht wird. Es ist ja nun einmal noch so, daß mancher einen pädagogischen Gedanken erst dann als richtig anerkennt, wenn er die offizielle Sanktion gefunden hat. Darüber ließe sich allerlei erzählen.

Hannover. G. Budde.

Der Schulgarten in der Großstadt.

Wer einmal längere Zeit botanischen Unterricht in einer kleinen Stadt erteilt hat, wo man jederzeit mit den Schülern während der Unterrichtstunde ins Freie gehen und in Feld und Wiese Beobachtungen machen kann, wo außerdem die Erwerbung eines bei der Schule liegenden Gärtchens keine Schwierigkeiten bereitet, eines Gärtchens, in dem man stets für genügendes Beobachtungsmaterial sorgen kann, der wird mit Freude an einen derartig von der Natur begünstigten Unterricht zurückdenken. Um so schwerer wird man sich aber, nach solchen Erfahrungen, im biologischen Unterricht einer Großstadt zurechtfinden. Denn so widerwärtig es ist, die immerwährenden, „durch keine Sachkenntnis getrübten" Anklagen gegen unsre heutigen höheren Schulen mit anhören oder lesen zu müssen, — so-

weit der biologische Unterricht in den Großstädten in Betracht kommt, sind zweifellos erhebliche Mißstände vorhanden.

Der Kern der Reformbewegung, die wir seit zwei Jahrzehnten auf dem Gebiete des biologischen Unterrichts haben, besteht doch darin, daß, während früher das System im Vordergrunde der Unterweisung stand, jetzt die Lebenserscheinungen die Hauptsache sein sollen, und zwar hauptsächlich nicht wieder das Wissen um diese Sachen, sondern die Entwicklung der Fähigkeit, die Lebenserscheinungen in der Natur zu beobachten und die Beobachtungen unter die Prinzipien der menschlichen Vernunft zu bringen.*)

Daß zur Erreichung dieses Zieles ein Schulgarten nötig ist, darüber gibt es heute unter den Sachkennern wohl kaum eine Meinungsverschiedenheit. Es fragt sich aber, welchen Bedingungen ein Schulgarten genügen muß, um seine Aufgabe in rechter Weise zu erfüllen. Gewöhnlich versteht man unter „Schulgarten" einen Garten, der neben oder in der Nähe der Schule liegt und besonders für den botanischen Unterricht dieser Schule eingerichtet ist. Der Begriff Schulgarten ist aber in vielen Großstädten jetzt dahin erweitert worden, daß man darunter eine Art städtischer Gärtnerei versteht, die die Aufgabe hat, die für alle Schulen der Stadt (Volks-, Mittel-, höhere Schulen, Knaben- und Mädchenschulen) nötigen Pflanzen zu liefern. (Im folgenden soll diese Einrichtung kurz mit „Schulgärtnerei" bezeichnet werden, während „Schulgarten" die vorhin angegebene Bedeutung behalten soll.)

Fragen wir zunächst: welches sind die Gründe für diese Begriffserweiterung oder besser Begriffsverschiebung? Es liegt auf der Hand, daß diese Gründe lediglich praktischer Natur sind. Die höheren Schulen liegen zum großen Teile mitten in der Stadt, vor allem die älteren Gebäude, die aus der Zeit stammen, da die Städte noch nicht so angeschwollen waren wie jetzt. Damals, bei Errichtung dieser Gebäude, dachten die wenigsten an den „Luxus" eines Schulgartens, und heute ist alles ringsum bebaut, die Bodenpreise sind so riesig gestiegen, daß die Neuanlage eines Schulgartens in unmittelbarer Nähe des Schulgebäudes mit großen Kosten für die Stadt verbunden ist, vor denen die Stadtverwaltung zurückschreckt. Dasselbe gilt aber auch, wenn in unseren Tagen ein neues Schulgebäude im Innern der Stadt errichtet wird: Wenn die Stadt nicht ganz glänzende Finanzen hat, dann scheut sie sich, einige hundert Quadratmeter für einen Schulgarten zu erwerben, vor allem, da man meint, dasselbe Ziel auf andere, billigere Weise erreichen zu können: indem man nämlich eine Schulgärtnerei an einem Platze anlegt, wo der Boden noch billig ist oder die Stadt selbst ihn besitzt. Als wesentlich kommt hinzu, daß die einzelnen Schulgärten sich zu einer Schulgärtnerei zu verhalten scheinen wie etwa in der Industrie der Kleinbetrieb zum Großbetrieb; und daß der Groß-

*) Ich brauche wohl kaum, um nicht mißverstanden zu werden, zu betonen, daß dies ohne ein bestimmtes positives Wissen nicht erreichbar ist. Hier handelt es sich nur um die Hervorhebung des Hauptzieles. Das Hauptziel kommt in den preußischen Lehrplänen von 1901 deutlich zum Ausdruck, wenn es (S. 65) heißt,: der Schüler soll lernen seine Sinne richtig zu gebrauchen und das Beobachtete richtig zu beschreiben; er soll einen Einblick gewinnen in den gesetzmäßigen Zusammenhang der Naturerscheinungen und in die Bedeutung der Naturgesetze für das Leben.

betrieb, wenn er rationell erfolgt, rentabler ist als der Kleinbetrieb, ist eine in der Volkswirtschaft bekannte Tatsache. Während hier jede einzelne Schule ihre Primeln, Rosen, Sonnenblumen usw. zieht, werden die Pflanzen in der Schulgärtnerei im großen gebaut und von hier aus, wie das Wasser aus einem Wasserturm, an die einzelnen Verbrauchstellen geliefert. Zweifellos spart man durch die Konzentration der Pflanzenzucht an Raum, man spart an menschlichen Arbeitskräften und kann, wie gesagt, den ganzen Betrieb außerhalb der Stadt an einen billigen Ort verlegen.

Nun fragt es sich aber: wie fährt die höhere Schule dabei?

Von vornherein ist klar, daß mit dieser Einrichtung eine Verbesserung für die höhere Schule nicht erreicht werden kann. Man könnte zwar zunächst annehmen, die Schulgärtnerei sei wesentlich leistungsfähiger als der kleine Schulgarten, insofern sie viel mehr Pflanzensorten bieten und dadurch den Unterricht befördern könne. Das wäre der Fall, wenn nicht in diesem Punkte ganz besonders das Wort gälte: non multa sed multum. Käme es uns im Unterricht darauf an, möglichst viele Pflanzenfamilien, -gattungen, -arten zu beschreiben, so wäre diese Deduktion allerdings stichhaltig. Aber das ist ja gerade das, was wir durch die Reform des biologischen Unterrichts erfreulicherweise beseitigt haben: solange man die Klarstellung des Systems als Hauptziel des Unterrichts betrachtete, konnte die größere Zahl der Pflanzenarten größeren Erfolg versprechen. Jetzt ist das anders. Der Sinn für das Biologische, für das Leben der Pflanze wird nach allgemeiner Erfahrung mehr geweckt durch Konzentration des Unterrichts auf ein abgerundetes, eng begrenztes Gebiet, mehr durch intensives als durch extensives Betrachten der Natur. Daß hierin der Schulgarten mindestens dasselbe zu leisten imstande ist wie die Schulgärtnerei, wird keinen Augenblick zweifelhaft sein. Aber der Schulgarten leistet nicht nur dasselbe, er leistet wesentlich mehr. Denn wie funktioniert die Schulgärtnerei? Im günstigsten Falle bekommt der Lehrer die bestellten Pflanzen richtig nach Art, Zahl und Beschaffenheit zugeschickt. Aber immer nur sind es leblose, aus ihrer Umgebung herausgerissene Pflanzen, die da den Schülern bankweise zugeteilt werden. Die Umgebung der Pflanze ist aber gerade für ihr Leben etwas ungeheuer Wichtiges: Die Bodenbeschaffenheit, die Lichtverhältnisse usw. Und die so wichtigen Bestäubungserscheinungen kann man an solchen Exemplaren garnicht, die ebenso interessanten wie subtilen Reflexbewegungserscheinungen meist nur sehr unvollkommen *) beobachten. Es ist zwar sehr einfach und bequem, dem Schüler z. B. beim Leinkraut auseinanderzusetzen oder mit sokratischer Mäeutik zu deduzieren, wie die Bestäubung vor sich gehen m ü s s e, aber für die wahre naturwissenschaftliche Seite seiner Ausbildung (im modernen Sinne) hat der Schüler dadurch sehr wenig profitiert. Die Möglichkeit der wirklichen Beobachtung eines solchen Vorganges wird durch den Schulgarten gegeben, und ich stehe nicht an, eine einzige bewußte Beobachtung für pädagogisch wertvoller zu halten als stundenlange Deduktionen darüber. Auch das ganze Gebiet der Lebensgemeinschaften und des Kampfes ums Dasein zwischen den einzelnen

*) Vor allem deshalb, weil die Pflanzen von den Boten nicht vorsichtig behandelt werden.

Pflanzen bleibt dem Schüler vorenthalten, wenn er immer nur tote Pflanzen zu Gesicht bekommt.

Nun wird man einwerfen, diese Demonstrationen sollen durch botanische Exkursionen ergänzt werden; und gewiß wird auch ein Schulgarten solche Exkursionen nicht überflüssig machen. Aber diese Exkursionen können in den Großstädten nur in sehr beschränkter Zahl stattfinden, da sie hier mit recht erheblichen Schwierigkeiten verknüpft sind. Es sind besonders die großen Entfernungen, die man zurücklegen muß, ehe man die letzten Häuser hinter sich hat; und ist man am letzten Hause vorbei, so ist man noch lange nicht auf einem Gebiete, das sich für biologische Beobachtungen eignet. Geht man auf die nächste Wiese, so erscheint sofort (wer will es ihm verdenken?) der Besitzer und jagt die ganze Gesellschaft herunter; durchsucht man den Chausseegraben, falls das Gras noch nicht abgemäht sein sollte, so kommt der Graspächter schimpfend herbeigeeilt und sucht sich vor Schaden zu schützen. Zum mindesten kann man doch von keinem Lehrer verlangen, daß er sich der Möglichkeit einer derartigen Szene aussetzt. So ist denn kaum ein einziges Fleckchen in der Nähe einer großen Stadt vorhanden, wo der Lehrer ungestört mit seinen Jungen biologische Beobachtungen anstellen könnte, alles ist der intensiven landwirtschaftlichen und gärtnerischen Bebauung zum Opfer gefallen. Und der Wald? Freilich haben viele Städte ihren „Stadtwald" in der Nähe. Aber da stehen die Bäume in Reih' und Glied wie die Grenadiere bei der Parade; und wenn sich zwischen ihnen ja ein Blümchen emporwagt, um das Auge des Naturfreundes zu erfreuen, da kommt schon das Sonntagspublikum und setzt dem kümmerlichen Pflanzendasein mit roher Hand ein gewaltsames Ziel. Bedenkt man noch, daß (besonders an Tagen nach Sonn- und Festtagen) derartige Waldungen statt der bescheidenen Pflanzen aufdringliches Frühstückspapier und Eierschalen hervorgebracht zu haben scheinen, so wird man zugeben müssen, daß hier für einen erfreulichen biologischen Unterricht nur wenig zu erwarten ist. Will man sich aber in die weitere Umgebung wagen, so entstehen Kosten durch die Beförderung, und diese Kosten stellen (wenn man auch von dem größeren Zeitaufwand absieht) die saeva necessitas dar, die gebieterisch eine Beschränkung der Zahl der Exkursionen fordert und — durchsetzt.

Nun wird aber weiter eingewendet werden, daß ja die nötigen biologischen Beobachtungen auch in der Schulgärtnerei gemacht werden können. In der Tat erscheint dies zunächst als eine sehr praktische Lösung der Schwierigkeit im Sinne der Schulgärtnerei. Aber wenn diese Lösung vollständig und gut sein soll, so sind dazu noch einige Vorbedingungen zu erfüllen, deren Erfüllbarkeit, bei Licht besehen, doch sehr zweifelhaft wird.

Zunächst ist klar, daß es nur ausnahmsweise möglich sein wird, einen Besuch der Schulgärtnerei innerhalb einer Unterrichtsstunde auszuführen, nämlich immer nur dann, wenn die betr. Schule sich in der Nähe der Gärtnerei befindet. Man wird also im allgemeinen damit rechnen müssen, daß zu diesem Zwecke, ebenso wie zu einer Exkursion, ein Nachmittag zu Hilfe genommen werden muß. Die Zahl der zur Verfügung stehenden Nachmittage ist im Maximum sechs. Wenn man nun bedenkt, daß eine größere Stadt eine große Zahl von Schulen hat, die sich alle in

die Schulgärtnerei teilen sollen *), und ferner berücksichtigt, daß jede dieser Schulen wieder eine beträchtliche Zahl von Klassen hat, die beteiligt sind (bei den höheren Schulen VI bis mindestens U III), daß weiter diese Klassen vielfach in zwei, ja drei Parallelklassen geteilt sind, so erkennt man, welche Anforderungen ein solcher Betrieb an die Schulgärtnerei stellen muß. Welche Schwierigkeiten müßte es da machen die Besuche so zu gruppieren, daß Kollisionen nicht vorkommen können; und selbst wenn das gelingt, so bleibt offenbar für die einzelne Klasse nur eine sehr beschränkte Zahl von Besuchen übrig, und was man erreichen wollte: eine erhöhte Zahl von Exkursionen, wird wieder problematisch.

Und endlich kommt hinzu, daß diese Besuche doch durchaus vom Wetter abhängig sind. Was nützt da der schönste Verteilungsplan für die einzelnen Schulen und die praktischste Besuchsanordnung für die einzelnen Klassen, wenn eine ganze Woche oder gar 14 Tage verregnen! Sollen dann die Klassen, die gerade in dieser Zeit an der Reihe waren, auf ihre biologischen Untersuchungen verzichten? Ein Nachholen des Versäumten wird nicht möglich sein, ohne den ganzen Verteilungsplan umzuwerfen. Die einzige Rettung aus diesem Dilemma wäre ein sehr großer Landkomplex, der die Ausdehnung der jetzt vorhandenen Schulgärtnereien weit übertrifft. Da aber erscheint wieder das Gespenst der Kosten, das man doch gerade mit der ganzen Einrichtung umgehen wollte.

Kann nach alledem die Schulgärtnerei das, was wir normalerweise von einem Schulgarten verlangen, nicht leisten, so kommen noch Tatsachen der praktischen Erfahrung hinzu, die es durchaus als nötig erscheinen lassen, daß der Frage der Schulgärten sowohl von den Stadtverwaltungen wie von der Regierung mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird als bisher.

Der große Umfang der Schulgärtnereien hat die Städte veranlaßt, zu ihrer Leitung technisch vorgebildete Beamte, das heißt also gelernte Gärtner, heranzuziehen. Das ist gewiß vorteilhaft, solange das Prinzip der Volksschulen vorherrscht: die Obstkultur, die Behandlung von Gemüse und von Gartenpflanzen zu demonstrieren. Sollen aber auch die höheren Schulen zu ihrem Rechte kommen, d. h. soll die Biologie der Pflanzen vom wissenschaftlichen Standpunkte aus studiert werden können, so wird man auch die Leitung des Instituts einem Manne übertragen müssen, der erstens die nötige wissenschaftliche, zweitens pädagogische Vorbildung besitzt. Denn wer für die Schule sorgen soll, der muß doch wissen, was der Schule nottut. Ein Gärtner hat im allgemeinen weder die Kenntnisse noch auch das Interesse für die Schule, um stets zu liefern, was gebraucht wird. Eine noch so schöne Schulgärtnerei kann z. B., wenn sich ihre Lieferungen nur auf Blütenpflanzen beschränken, wenn man weder Farne, noch Moose, Pilze usw., überhaupt keine Kryptogamen bekommt, doch nur halben Wert haben, der Lehrer der Tertia ist in solchen Fällen einfach ratlos; er ist auf die Abbildungen angewiesen, und dabei kommt, wie schon gesagt, für die naturwissenschaftliche

*) Meist werden auch die Mittel- und Volksschulen dazu kommen. Stellenweise scheint man aber gerade für die Elementarschulen den Besitz eines Schulgartens für nötiger zu halten als für die höheren Schulen. Soweit mir bekannt ist, hat z. B. die Stadt Liegnitz ihre neueren Volksschulen mit guten Schulgärten direkt am Schulgebäude versehen, während die höheren Schulen leer ausgehen.

Ausbildung so gut wie nichts heraus. Und wie häufig mag es auch vorkommen, daß selbst das Vorhandene in unzureichender Menge und in unbrauchbarer Verfassung geliefert wird, eben weil der gärtnerische Leiter nicht über das Notwendige orientiert ist.

Alles in Allem: die Schulgärtnerei stellt einen durchaus unzureichenden Notbehelf dar; das, was unseren höheren Schulen frommt, das ist für jede einzelne Schule ein in der Nähe befindlicher Schulgarten. Und wenn die Stadtverwaltungen die Verweigerung dieses Unterrichtsmittels mit dem Hinweis auf die Kosten begründen, so lohnt es sich doch einmal zu untersuchen, ob diese Kosten wirklich im Vergleich zu den Gesamtkosten der Schuleinrichtung so enorm sind.

Ein moderner Neubau für eine höhere Schule, mit vollständiger innerer Einrichtung, aber ohne Turnspielplatz und Schulgarten, kostet etwa 750 000 M. Will man dem gegenüber die Kosten eines Schulgartens berechnen, so kommt als bestimmend allein der Preis des Grundstückes in Betracht. In Halle a. S. ist zurzeit ein Preis von 60 M. pro Quadratmeter Vorderland wohl noch über dem Durchschnitt. Da es für den Schulgarten weit vorteilhafter ist, wenn er nicht an der Straße liegt, wird man vorwiegend Hinterland verwenden können. Setzt man also 50 M. pro Quadratmeter in Rechnung, so wird man im allgemeinen immer noch eher zu hoch als zu tief greifen *). Nimmt man nun für den Schulgarten eine Fläche von 625 qm (25 m im Quadrat) an, was etwa ausreichen dürfte, so ergäbe sich ein Preis von etwas über 30 000 M. oder etwa 4% der Bausumme. Ich meine, wenn man mit diesen 4 % Zuschlag etwas erreicht, was ein integrierender Bestandteil der Schule ist, die gegründet werden soll, so ist diese Ausgabe durchaus gerechtfertigt. Handelt es sich doch bei einem solchen Neubau um etwas, was Jahrhunderte überdauern soll, und was sicherlich in eine Zeit hineinreichen wird, wo man den Kopf schütteln wird über eine frühere Generation, die biologischen Unterricht ohne Schulgarten erteilen zu können glaubte. Und die Verzinsung dieser 30 000 M. (zu 4 % jährlich 1200 M.) kann doch wirklich bei einer Großstadt, deren Jahresetat nach Millionen zählt, nicht entscheidend in die Wagschale fallen.

Endlich aber fragt man sich bei alle diesem: Wo bleibt die Regierung in solchen Fällen? Wenn sie vorschreibt, daß die Jugend am Objekt beobachten lernen soll, und wenn zu diesem Zwecke ein Schulgarten unbedingt nötig ist, so muß sie auch dafür sorgen, daß dieses Unterrichtsmittel vorhanden ist. Sie hat meines Erachtens dazu nicht nur das Recht und die Pflicht, sondern auch die Macht. Das Bestätigungs- und Aufsichtsrecht des Staates kann sich in diesem Punkte als unendlich wohltätig erweisen, wenn es im richtigen Moment richtig gehandhabt wird. Darum: *Videant consules*!

Halle a. S. E. Bungers.

---

*) Daß die Preise in den verschiedenen Städten und in den verschiedenen Stadtteilen verschieden sind, ist selbstverständlich. Hier soll nur die „Größenordnung“ des Preises festgestellt werden.

II. Programmabhandlungen 1910.

Latein.

Die Plautinischen Komödien sind diesmal mit zwei Arbeiten bedacht. Die Mostellaria, deren Text besonders stark in der handschriftlichen Überlieferung in Unordnung geraten ist, wird von Dir. Dr. Leopold Reinhardt aufs Korn genommen. (Zur Kritik und Erklärung der Mostellaria des Plautus. Kgl. Gymnasium zu Oels. 12 S. Progr.-No. 286.) Durch Vergleichung der Handschriften und mit Rücksicht auf Sinn und Zusammenhang rückt er einer Reihe von Stellen zu Leibe. Mehrfach gelingt es, durch kleine Umstellungen der Verse den Inhalt verständlich zu machen; besonders überzeugend erscheinen mir die Ausführungen u. a. zu vv. 4 und 5; 363 ff.; 454 ff.; 970 ff. Auch der Änderung in v. 513 *Quor fugiam*? statt des überlieferten *Quo fugiam*? stimme ich zu.

In dem Wunsche, den Schülern ein Seitenstück zu Molières Avare zu geben, hat Geh. Schulrat Dr. Funck Plautus' Aulularia übersetzt, da in den Übersetzungen Bardts sich das Stück nicht findet. (T. M. Plautus. Der Geizige und sein Schatz [Aulularia] I. Teil. Fürstl. Gymnasium und Fürstl Realschule [Realprogymnasium] zu Sondershausen. 26 S., 8°. Progr.-No. 985.) Verfasser hält sich genau an die Überlieferung. Nur die Akteinteilung ist geändert, weil dieü berlieferte nicht im Einklang zu stehen scheint mit dem Gang der Handlung. Einen anfänglichen Versuch, engeren Anschluß an die Rhythmen des Originals zu suchen, hat Verfasser aufgegeben und statt dessen (wie Bardt) den Knittelvers gewählt, wodurch alles „lebendiger, gefälliger" wurde. Es ist vorläufig die erste Hälfte des Stückes mit einer Inhaltsangabe der zweiten geboten; diese (so weit sie erhalten ist) soll später folgen, wenn der Versuch Anklang findet. Man kann nur wünschen, daß die Fortsetzung bald sich ermöglichen lasse.

In die verschlungenen Pfade der Untersuchungen über die der Feder Julius Cäsars gewöhnlich zugeschriebenen Schriften führt uns Oberlehrer Paul Menge mit der Frage: Ist Cäsar der Verfasser des Abschnittes über Kurios Feldzug in Afrika? (1. Teil. Caesar „De bello civili II" 23-44. Ein Beitrag zur Cäsarfrage. Kgl. Landesschule Pforta. Naumburg a. S. 1910. 44 S., 4°. Progr.-No. 342. Verfasser gibt zunächst eine genaue und sachkundige Übersicht über die Geschichte der Frage. Dann hebt er in sehr eingehender Betrachtung die sprachlichen Eigentümlichkeiten der Reihe nach hervor und ver-

gleicht sie mit dem Sprachgebrauch in den zweifellos von Cäsar herrührenden Schriften. Er will so Stoff sammeln „für die Frage, ob Cäsar die Verfasserschaft von b. c. II 23—44 ab- und dafür Pollio zuzusprechen ist." Bekanntlich ist das bellum Africanum längst von Landgraf und Wölfflin dem C. Asinius Pollio, der von Anfang an bei dem Unternehmen beteiligt war, zugeschrieben worden. Es liegt nahe, auch diesen in die Kommentarien des Bürgerkriegs aufgenommenen Bericht in gleichem Sinne zu beurteilen. Daß Cäsar die Legatenberichte benutzt hat, ist unzweifelhaft; aber es bleibt die Frage, in welchem Maße dies geschehen ist. Übrigens hat auch ein so genauer Kenner des Cäsarischen Sprachschatzes wie H. Meusel geurteilt: „Der größte Teil des zweiten Buches ist nicht von Cäsars Hand." Ein genaueres Urteil wird sich nach Abschluß der vorliegenden Arbeit (die der nächstfolgende Jahresbericht enthalten soll) ermöglichen lassen. Soviel ist sicher, daß Cäsar weder gewisse Konstruktionen noch gewisse Wörter (wie das [sonst nur durch eine Inschrift und eine Glosse bezeugte] 'commilites' in Kap. 29) in den Mund genommen haben würde.

Als ich vor längeren Jahren den Serviuskommentar zu Vergil zu Zwecken des *Thesaurus linguae latinae* wiederholt vollständig durchlas und auszog, fiel mir immer wieder auf, daß in der ausführlicheren (zweifellos auf Interpolation zurückgehenden) Fassung ganz besonders viele Schriftsteller-Beispiele aus der ältesten Literatur herangezogen ist, auch eine genauere Bezeichnung der Fundstellen gegeben ist als im kürzeren Text. Schon daraus schien sich zu ergeben, daß dieser letztere nicht etwa durch Verstümmelung entstanden sei, daß aber andererseits die Zusätze viel selbständiges altes Gut beherbergen. Diesen Dingen geht Johann Kirchner jetzt in genauer Zusammenstellung nach, in Ergänzung der Ergebnisse, die Thilo in seiner großen kritischen Ausgabe niedergelegt hatte. (*De Servii, carminum Vergilianorum interpretis, commentario pleniore qui dicitur. Partic. I.* Kgl. Gymnasium zu Brieg. 20 S., 4°. Progr.-No. 263.) Der Verfasser hat sich ein Verdienst erworben, indem er die Aufmerksamkeit auf die Servius-Schätze lenkt: Wir haben da eine reife Fundgrube sprachlicher und sachlicher Art, die noch lange nicht genug ausgeschöpft ist.

Horaz ist auch diesmal nicht leer ausgegangen. Prof. Dr. **Otto Dingeldein** befehdet die Ausgabe der Oden von Rosenberg. (Horaz und Rosenberg. Kritische Beiträge zur Erklärung der Oden des Horaz. Großherzogl. Gymnasium zu Büdingen. 15 S., 4°. Progr.-No. 870.) Verfasser findet es bedauerlich, daß Rosenbergs Ausgabe so großes Lob schon im voraus erntete und auf Grund eines günstigen Vorurteils kritiklos entgegengenommen wurde. Dingeldein spart nicht mit den schärfsten Vorwürfen, indem er Mangel an Sorgfalt und an Verständnis, Mangel an Geschmack des Ausdrucks, Neigung zu erklären, wo nichts zu erklären ist, und vieles andere mit einer Wolke von Beispielen belegt; selbst daß Rosenberg, wie er von sich sage, alle Schriften über Horaz gelesen habe, sei zum Übel ausgeschlagen, da er „leider oft verständnis- und kritiklos" gelesen. Am Schlusse spricht Verfasser sein Bedauern aus, daß das Buch nicht das Schicksal Samuel Gotthold Langes geteilt habe. Dingeldein hat mit seiner Kritik in vielen Einzelheiten zweifellos recht; aber dennoch stimmen wir nicht in sein Schlußurteil ein. Rosenberg

hat ebenso zweifellos auch seine Verdienste, z. B. gerade bei seiner Art, horazisches Sprachgut zu verdeutschen und bei den Nachweisen weitreichender Symmetrie in dem Aufbau der Lieder. Wir möchten seine Ausgabe nicht in der Reihe der anderen missen.

Mit jener Symmetrie beschäftigt sich nun in einer besonderen Arbeit Prof. Dr. **Otto Kampfhenkel.** (Die Symmetrie als Kunstgesetz bei Horaz. Neudruck der wissenschaftlichen Beilage zum Jahresbericht des Kgl. Gymnasiums zu Friedeberg i. d. Neumark 1904, mit Berücksichtigung der erschienenen Besprechungen. 31 S., 8°. Progr.-No. 86.) Manchen Auffassungen gegenüber, als ob die Annahme der Symmetrie bei Horaz durch die meisten Oden widerlegt werde, glaubt Verfasser — meines Erachtens mit vollem Recht — symmetrische Entsprechungen in den Oden tatsächlich nachweisen zu können. Untergeordnet ist dabei die Frage, ob sich nun gleich bestimmte Gesetze festlegen lassen, nach denen der Dichter immerzu verfuhr. Kampfhenkel will zwei Gesetze erkennen, das der „geraden" Symmetrie, bei der das Gedicht aus zwei gleichen Hälften besteht, und das der „ungeraden" oder „omphalischen", bei der zwei Hälften sich um einen Mittelpunkt gruppieren. Von diesem Standpunkte aus untersucht er die Oden des 3. und 4. Buches; Horaz, so glaubt Verfasser, befolgt die Symmetrie als Kunstgesetz bei allen strophisch gegliederten Gedichten. Die Frage, ob in dieser Absicht und Sorgfalt des Dichters ein Vorzug oder eine Pedanterie zu erblicken sei, läßt Verfasser offen. Ich meine, daß die Frage jedenfalls aus der Zeit und Kunstauffassung Horazens, nicht aus unserer vorgefaßten Meinung heraus zu beantworten ist. Die denkwürdigen Worte unseres Sprach- und Lebenskünstlers im 4. Odenbuch: *operosa parvus carmina fingo* (IV 2, 31) werden für jeden Unbefangenen schon ganz sinnfällig durch die Widmungsode (I 1) erläutert: das Doppelpaar der Widmungsverse umschließt zwei Hauptkreise menschlicher Lebensideale (in je 16 Versen).

Lucans Pharsalia sind der Gegenstand einer Arbeit, in der Dir. Prof. Dr. **Edmund Hedicke** seine Studia Bentleiana fortsetzt. (*Lucanus Bentleianus I.* Kgl. Gymnasium Freienwalde a. O. 16 S., 4. Progr.-No. 85.) Er veröffentlicht darin eine genaue Zusammenstellung einer Textesrezension Bentleys, die sich handschriftlich in einer Ausgabe des Hugo Grotius vom Jahre 1614 befindet; das Exemplar wird im Britischen Museum zu London aufbewahrt. Wenngleich Bentleys Verbesserungen aus bestimmten Gründen hier nicht allen Erwartungen entsprächen, so seien sie doch wertvoll („*haud paucae correctiones restant, quae Lucani verba egregie restituant*").

Ins Spätlatein führt uns Prof. Dr. **G. Bednarz,** der seine Untersuchungen über „die Syntax des Boethius" in einem III. Teile zum Abschluß bringt. (Städt. Realgymnasium zu Striegau. 18 S., 4°. Progr.-No. 310.) Er behandelt darin die Präpositionen und die Syntax des Verbums; es läßt sich erkennen, daß Boethius' Sprache im allgemeinen nicht den Charakter des Vulgärlateins trägt; dagegen hat der Hellenismus stark eingewirkt. Überraschend war mir, daß er den potentialen Konjunktiv, besonders auch den des Perfekts, stark gebraucht, obwohl nach meinen Beobachtungen mit dem Absterben der silbernen Latinität (Quintilian, Tacitus) auch der perfektische Potentialis mehr und mehr

verschwindet; zumal das späte Vulgärlatein kennt gar nichts dergleichen. Bednarz sieht meines Erachtens mit Recht eine Einwirkung der griechischen Studien in diesem Gebrauch des Spätrömers. (Bemerkenswert ist, daß jener Potentialis sich nicht auf die *verba dicendi* und ähnliche beschränkt; vgl. c. ph. II 1, 43 *suffecerit tueri*; II 6, 54 *fecerit*.)

Noch weiter die Jahrhunderte hinunter geleitet Oberlehrer **Karl Jagelitz**, der „über den Verfasser der Schrift *de mortibus persecutorum*" ins Reine zu kommen sucht. Es handelt sich um eine Handschrift des 9. Jahrhunderts, die den Titel trägt: *Lucii Caecilii liber ad Donatum confessorem de mortibus persecutorum*. Die Schrift wurde dem Laktanz zugeschrieben; die Bedenken, die sich gegen dessen Urheberschaft erhoben, sucht Verfasser zu zerstreuen. Die Zeitangaben geben keinerlei Anhaltspunkte dagegen, sprechen sogar dafür. Sprachlich finden sich sehr große Ähnlichkeiten; eine bloße Nachahmung erscheint ausgeschlossen, schon wegen der sonstigen Schriftgewandtheit des Verfassers. Geist und Gesinnung der Schrift sprechen ebenfalls für Lactantius.

Lehrplan und Lehrverfahren sind in verschiedenen wertvollen Arbeiten zu ihrem Recht gekommen. Prof. Dr. **Alfred Krah** hat den „Lehrplan des Lateinischen am Zoppoter Realgymnasium und Vorschläge zu Übungen" zusammengestellt. (Realgymnasium zu Zoppot. Danzig 1910. 47 S., 8°. Progr.-No. 54.) Die Absicht des Verfassers geht dahin, den Lehrstoff möglichst zu sichten, damit bei der beschränkten Stundenzahl dennoch sichere Ergebnisse erzielt werden können. Nachdem er zuerst einige allgemeine Winke und Grundregeln für den grammatikalischen Unterricht, über seine Ziele und über die Verteilung des Lesestoffes gegeben hat, greift der zweite Teil die bedeutendsten Kapitel der Grammatik heraus und gibt Vorschläge zu Übungen, „die für die Schulung des Denkens besonders wertvollen Stoff bieten". Für den Anfangsunterricht (wenn auch zunächst an Reformanstalten) ist die Schrift besonders nützlich; sie verrät den geschickten und lebendigen Methodiker.

Mit dem Anfangsunterricht beschäftigt sich in eingehenden Ausführungen Dir. Dr. **Leopoldi.** (Bemerkungen zum lateinischen Unterricht der Sexta. Städt. Gymnasium zu Waren. 28 S., 4°. Progr.-No. 902.) Auch hier spricht aus jedem Satze der erfahrene Praktiker. Wenn es aber gleich im Anfange heißt, nachdem der Lehrer das erste lateinische Sätzchen vorgelesen, solle er die Schüler anleiten, die „unbekannten Wörter im Vokabularium aufzuschlagen", so halte ich denn doch für einfacher und jedenfalls didaktisch richtiger, zunächst die Bedeutung der Wörter selbst anzugeben. Überhaupt halte ich die Vorschriften über Vokabeln und Vokabelheft für zu weitgehend; vielleicht wird da der erste Eifer der Jungen und ihr Gedächtnis etwas unterschätzt. Wenn er aber zweierlei vor allem verlangt: einmal, daß die Haupttätigkeit in der Schule zu erfolgen habe, und dann, daß man sich auf Schritt und Tritt selbst auf die Finger sehen müsse, damit der Unterricht nicht die Fassungskraft des Sextaners übersteige, so wird man gern zustimmen. Sehr richtig und psychologisch wohl begründet ist es, wenn er warnt, seine eigene Gelehrsamkeit leuchten zu lassen und die Lust des Knaben, auch gedächtnismäßig tüchtig zu lernen, zu unterbinden. — Daß der Lehrer etwa eine Minute lang

„ruhig zum Fenster hinaus" sehen solle, bis die Jungen nach Rückgabe des Extemporale „ihrer Aufregung Herr" geworden „und sich gegenseitig ihre Nummer" mitgeteilt haben — das leuchtet mir (und ich glaube, vielen) keineswegs ein.

Auch andere Seiten der grammatischen Unterweisung werden beleuchtet, so die Kasussyntax von Oberlehrer Dr. **Richard Berndt.** (Beiträge zur Behandlung der lateinischen Kasussyntax im Gymnasialunterricht. Kgl. Gymnasium und Realgymnasium zu Insterburg. 25 S., 8°. Progr.-No. 5.) Der Lateinunterricht in Quarta, so meint Verfasser, unterscheidet sich von dem in den beiden untersten Klassen dadurch, „daß dort in der Grammatik das logische Denken, die rein verstandesmäßige Aufnahme der Regeln mehr in den Vordergrund tritt" (S. 3). „Nicht mechanisches Auswendiglernen, sondern logisches Verständnis, je früher, desto besser!" So oft es auch schon geschehen ist, so kann doch nimmer genug der altüberlieferte Drill bekämpft werden; darin stimme ich dem Verfasser gern zu. Nur ist das verständnismäßige Aneignen nicht bloß beschlossen „in dem logischen Verständnis". Abgesehen von dem allmählichen Einblick in die geschichtliche Entwicklung der Spracherscheinungen ist vor allem auch der psychologischen Erklärungsweise Beachtung zu schenken. Die Konstruktion '*interdicere alicui aliqua re*' ist etwas scheinbar ganz Unlogisches; verständlich wird sie erst durch die Erkenntnis, daß in der Psyche des Volkes zwei Ausdrucksweisen sich vermengt haben ('*interdicere alicui aliquid*' und '*aliquem aliqua re*'). Hier und sonst vielfach den Weg gewiesen zu haben, ist das Verdienst des nunmehr verewigten Ziemer. Berndts „Beiträge" zeugen von gründlichem Studium; nützlich zu lesen sind z. B. die Ausführungen über den *ablativus absolutus* und über *refert, interest* (die Erklärung von '*re*' als einem Dativ hat manches für sich).

Vielfach von gleichen allgemeinen Gesichtspunkten geht Prof. **Karl Seyfarth** aus, der „die didaktische Behandlung der lateinischen Infinitiv-Konstruktionen auf der Mittelstufe" darzulegen sucht. („Ein Lehrgang aus der Praxis." Kgl. Gymnasium nebst Realschule zu Landsberg a. W. 22 S., 4°. Progr.-No. 94.) Die Arbeit ist für angehende Didaktiker lehrreich, weil sie auch die Art und Weise der Fragestellung in genauen Umrissen kennzeichnet. Die grammatischen Fachausdrücke sind nach Seyfarth vorher zu erklären, und zwar mit Heranziehung der Findergabe der Jungen; so sei auch der Infinitiv in seiner nominalen und verbalen Natur klar zu legen. Ich meine, daß auch hier nach Möglichkeit das induktive Verfahren seinen Platz behalten kann.

Manche sind der Überzeugung, daß „zur Einübung des grammatischen Lehrstoffes" Einzelsätze notwendig seien, freilich solche, die für den Gesichtskreis der Schüler einen geistigen Gewinn bedeuten. Einen solchen sieht **H. Wirth** nun in der Benutzung der Geschichtsquellen für jene Übungssätze. An sich gewiß ein zweifellos richtiger Gedanke; und die fleißige Zusammenstellung wird ebenso zweifellos den Dank mancher Fachgenossen finden. Ob dagegen die gebotene reichhaltige Sammlung (Römische Geschichte im Anschluß an Grammatikbeispiele

aus lateinischen Schriftstellern. Großherzogl. Realgymnasium zu Mannheim. 58 S., 4°. Progr.-No. 860) zunächst zur Lektüre (nach dem Wunsche des Verfassers) sich verwenden läßt, ist eine andere Frage. In der Hand des Lehrers können sie jedenfalls mannigfachen Zwecken dienen.

Die Etymologie als Helferin im Sprachunterricht ist ein Gegenstand, den Prof. **Fr. Stürmer** schon mehrfach behandelt hat; diesmal bietet er in neuer umfangreicher Schrift den „Wortschatz der lateinischen Schulschriftsteller nach Wortfamilien geordnet und etymologisch erklärt", zunächst soweit die Wörter mit A anfangen. (Gymnasium zu Weilburg. 70 S., 4°. Progr.-No. 549.) Es ist sicher, daß jeder, der irgend eine größere Skizze von Wörtern hernimmt und den einzelnen Gliedern sorgfältig nachgeht und sie miteinander vergleicht, durch neue Erkenntnis und tieferes Eindringen in den Sprachbau reiche Anregung erhalten wird. Die Zusammenstellung wird gewiß vielen nützlich und lehrreich sein; nur sind Anfänger vor der Meinung zu warnen, als müsse dergleichen irgendwo und irgendwann systematisch den Schülern als Gedächtnisstoff „eingeprägt" werden.

Ein Kapitel aus der Geschichte des Lateinunterrichts tritt uns entgegen in der Schrift des Oberlehrer **Franz Steppling,** in der er eine „quellenmäßige Darstellung" der „Methode des lateinischen Sprachunterrichts zur Zeit der Blüte des Humanismus" gibt. (Realgymnasium i. E. zu Sulzbach a. d Saar. 22 S., 4°. Progr.-No. 680.) Melanchthon, Trotzendorf, Neander, H. Wolf und J. Sturm sind die Pädagogen, deren Ansichten und Ziele hier untersucht werden. Er zeigt in anregender Darstellung, auf welche Weise sie ihre Ziele zu erreichen suchten, wie die Grammatik eingeprägt wurde, welche Schriftsteller ihnen am geeignetsten schienen (außer Cicero besonders Terenz), das lateinische Sprachgefühl zu wecken und ethische Belehrungen zu geben. Es ist lehrreich zu beobachten, wie verschieden das Lateinsprechen und die völlige Beherrschung dieser Sprache von den einzelnen bewertet wird, wie Johannes Sturm (geb. 1507 zu Schleiden in der Eifel, gest. 1589 zu Straßburg) sogar so weit geht, Latein zu einer Art Muttersprache für die Jugend zu machen und die „Eloquenz" als das Ziel aller Ziele zu betrachten, hinter der die Sache verschwindet. In der Gegenwart kaum mehr zu verstehen — aber, so bemerkt Verfasser richtig, die ganze Zeit, nicht der Mann, trug die Schuld an dieser „Verrömerung".

Der Sache, d. h. der lebensvollen Anschauung, nicht der leeren Form dient — und das ist für unsere Zeit bezeichnend — eine Zusammenstellung des Dir. Dr. **Oskar Altenburg**: Ein lateinisches Sachbuch. II. Aus dem Kinderleben. (Kgl. Gymnasium zu Glogau. 17 S., 4. Progr.-No. 271.) Wie lernt der Schüler das römische Familienleben kennen? Bei den meisten Schriftstellern sieht er schon Verfall, kein inniges Zusammenleben; nur in der Zeit des Augustus, wie sie bei Horaz sich spiegelt, zeigt sich ein (wenn auch nicht dauernder) Anlauf zur Besserung. Aber trotz der tiefen Schatten, die wir finden, bleiben in unseren Lesestoffen doch bei aller Kulturverwilderung immer wieder Zeugnisse echt menschlichen und unverdorbenen Familienglücks. Verfasser zeigt mit großer Belesenheit, wie wir den jungen Römer von den ersten Tagen seiner Kindheit an

begleiten können durch alle Stufen seiner Entwicklung hindurch, wie er zu Reinlichkeit und Abhärtung gemahnt wird, wie er seine ersten Gehversuche macht, welche Spielzeuge er besitzt, wie er an religiösen und patriotischen Spielen teilnimmt. Auch seine Lehrer lernen wir kennen, sowohl in Gestalt von Prügelpädagogen, als auch in sittlich guten und wissenschaftlich gerichteten Vertretern, seien sie nun als Hauslehrer oder an Schulen tätig. Daß die geistige Bildung, besonders beim Römer, mit der körperlichen Hand in Hand gehen mußte, ist natürlich. (Beachtenswert ist der Nachweis, daß das vielgebrauchte Wort Juvenals, Sat. X 324, vom gesunden Geist im gesunden Körper einen ganz anderen Sinn hat als den gemeinhin unterlegten.)

Ebenso willkommen wie früher die „Geschichte des lateinischen Alphabets" ist uns diesmal der von Dir. Dr. **Friedrich Holzweissig** gebotene Nachweis „Über die Quellen und Hilfsmittel zur historischen Erforschung der lateinischen Sprache", I. Teil. (Kgl. Stifts-Gymnasium in Zeitz. 20 S., 4°. Progr.-No. 352.) Raphael Kühner hatte in seiner i. J. 1877 erschienenen ausführlichen Grammatik der lateinischen Sprache, unter Verwertung der damaligen Ergebnisse der sprachwissenschaftlichen Forschung, „ein Repertorium der lateinischen Sprachwissenschaft im besten Sinne des Wortes geschaffen". Kühners Buch ist jetzt veraltet. Eine Erneuerung aber erscheint um so zweckmäßiger, als andere Bearbeitungen des Stoffes, so trefflich einige an sich sind, doch nicht ein wirkliches „Repertorium" bieten. Auch betont Holzweissig richtig, daß die meisten Darstellungen von der (doch erst zu erschließenden) indogermanischen Ursprache ausgehen, anstatt zur Grundlage das Lateinische zu machen und das geschichtliche Werden und Wachsen der hier gegebenen Tatsachen zu erklären. Vielfach überwiegt sogar der allgemein indogermanische Sprachstoff; so gut und förderlich das an und für sich, d. h. im weiteren Rahmen sprachwissenschaftlicher Forschung, sein mag, so ist es doch nicht das, was der Philologe von einem allgemein verständlichen Überblick über den jetzigen Stand der lateinischen Sprachforschung zu erwarten berechtigt ist. Es ist zu begrüßen, daß Holzweissig sich auf Ansuchen des Verlags bereit erklärt hat, für eine zeitgemäße Neubearbeitung der Kühneschen Grammatik die Formenlehre zu übernehmen; die Syntax wird Stegmann bearbeiten. Während nun Kühner seinem Werke überflüssigerweise eine „kurze Übersicht der lateinischen Literatur' vorausgeschickt hatte, um dem Bedürfnis, sich über die „Quellen" irgendwie auszusprechen, zu genügen, bietet Holzweissig in dieser Vorarbeit eine wirkliche Würdigung der mannigfachen Quellen, aus denen unsere Kenntnis fließt, zumal da die bloße handschriftliche Überlieferung der Schriftsteller ja doch nicht für die Zeit, in der sie lebten, allerwege beweisend sein kann. Die erste und wesentlichste Quelle sind die Inschriften, und im vorliegenden 1. Teil seiner Arbeit gibt Verfasser praktische Fingerzeige für die Bewertung, Benutzung und Prüfung des inschriftlichen Materials, das er in seinen wichtigsten Bestandteilen aufzählt. Die gründliche Art seines Vorgehens erweckt glückliche Hoffnungen für das demnächst beginnende Werk selbst.

Münster. Franz Cramer.

Leibesübungen und Hygiene.

Endemann, K., Die wichtigsten Grundregeln gesunder Lebensführung für die Jugend. Programmbeilage des Königl. Gymnasiums in Dillenburg. Progr.-No. 531.

In Form von kurzen Anweisungen werden behandelt: Allgemeine Gesundheitsregeln. Tägliche Lebensführung. Wohnung, Nahrung, Kleidung. Hieran schließt sich ein Kapitel „Zur geistigen Hygiene für reifere Schüler". — Es ist ein wahrer Segen, daß unsere Programme sich immer mehr mit dem befassen, was ihnen am nächsten liegt: der Ökonomie der Arbeit und Gesundheitslehre.

Knabe, K., Schmidt, M. G. und **Kürschner, W.,** Beiträge zur körperlichen Erziehung. Beilage zum Jahresbericht der Oberrealschule zu Marburg. Progr.-No. 574.

Inhalt: 1. Die Notwendigkeit der Berücksichtigung der körperlichen Erziehung. 2. Versuche zur Abhilfe körperlicher Schädigungen. 3. Kriegsspiele. 4. Drei Jahre Ferienwanderungen in Hessen. Keine Alltagsarbeit, sondern Gedanken und Pläne, die mit Verständnis an einander gereiht sind und für unsere Zeit passen! Besondere Beachtung wegen ihres erziehlichen Werts im allgemeinen und wegen ihrer Blickschärfung im freien weiten Gelände verdienen die Kriegsspiele. Die beigegebenen Muster verdienen Beachtung und werden hoffentlich anregend wirken.

Roßow, C., Schulprogramme und Schulschriften über Leibesübungen mit kurzen Inhaltsangaben. Beilage des Jahresberichts vom Königl. Wilhelmsgymnasium in Berlin. Progr.-No. 77.

Der rührige Sammler und Statistiker hat auch in dieser Arbeit etwas recht Nützliches geliefert. Nicht weniger als 335 wissenschaftliche Programme bis zum Jahre 1900 führt er uns vor. Jedem ist eine kurze Inhaltsangabe und ein klärendes Urteil beigefügt. Man wundert sich ebenso sehr über den Fleiß des Verfassers wie über den Reichtum unserer Turnliteratur. Die Sammlung ist für weiterforschende Fachleute geradezu unentbehrlich.

Berlin-Lichterfelde. H. Wickenhagen.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Schulausgaben deutscher Klassiker.

Textausgaben mit Erläuterungen.

1. Sammlung Göschen. Bd. 137: Dichtungen aus mhd. Frühzeit von Direktor Dr. Hermann Jantzen. Leipzig 1910. geb. 80 Pf. 2. durchgesehene u. vermehrte Auflage.

Die Auswahl nimmt zum zweiten Male ihren Weg und wird sich zu Studienzwecken, in den Schulen selbst mehr in der Hand des Lehrers als der des Schülers, auch weiterhin recht nützlich erweisen. Der kulturgeschichtlich bedeutsame Hintergrund des Kampfes zwischen dem von den Cluniazensern beeinflußten Papsttum mit seinem Ideal der Weltflucht und der im germanischen Volkscharakter tief wurzelnden Empfänglichkeit für Lebesnfreude kann darin an höchst charakteristischen Literaturdenkmälern quellenmäßig studiert werden und geht daher auch den Geschichstleher besonders an. Genesis und Exodus, das Aunolied und das Rolandslied, König Rother und Herzog Ernst sind mit Recht durch längere Proben vertreten; durch bezeichnende Stücke erweitert sind die Stellen aus dem Alexanderlied, nämlich durch die Erzählung von den Blumenmädchen, ferner aus der Kaiserchronik, aus der noch Arnulf v. Kärnten hinzugefügt wurde, und aus Heinrich von Melk, dessen Kürze des Lebens zu dem schon in der 1. Aufl. Vorhandenen hinzugekommen ist.

2. Cottas Schulausgaben deutscher Klassiker. Geibels Gedichte, Auswahl mit Einleitung u. Anmerkungen von Direktor Prof. Dr. Max Nietzki. 3. verb. Aufl. Stuttgart u. Berlin 1911. geb. 1 M.

Heute, wo man wieder anfängt, den Münchener Dichtern aus der Zeit des Königs Max gerechter zu werden, wird Geibel, dessen Bedeutung als lyrischer Herold des Reichs eigentlich immer geschätzt worden ist, auch in seinen übrigen Dichtungen wieder erhöhte Beachtung beanspruchen müssen. Die neue Auflage der Auswahl von Nietzki ist der beste Beweis ihrer Brauchbarkeit, die ich aus eigener Erfahrung von der 1. Aufl. an durchaus bestätigen muß. Berücksichtigt sind alle wesentlichen Seiten, die sich in Geibels Dichtung widerspiegeln: sein Leben, Gott, Natur, Liebe, Vaterland, Altertum, Ethisches und Ästhetisches, und zwar muß die Auswahl überall als höchst charakteristisch bezeichnet werden.

Eine Vermehrung des Stoffes hat bei den Sprüchen stattgefunden, und zwar derart, daß manchem gerade das Neue besonders willkommen sein wird: Die Besinnung auf die positiven Seiten des Lebens in der Religion, im Denken, im künstlerischen Schaffen, die wir heute wieder beobachten, wird in den von Geibel formvollendet geprägten Gedanken erwünschte Unterstützung finden. Hinzugekommen sind auch hier und da literarische Hinweise und Anmerkungen sachlicher Art. Die Ausgabe ist allen, die sie noch nicht kennen, aufs wärmste zu empfehlen.

3. Sammlung deutscher Schulausgaben von Velhagen und Klasing. Bielefeld, Leipzig u. Berlin. Lief. 126: Gedankenlyrik Goethes und Schillers von Direktor Prof. Dr. J. Weichardt. 1910. geb. 1,10 M.

Die Einleitung gibt Fingerzeige für richtige Auffassung der „Gedankenlyrik" und zeichnet mit wenigen, scharfen Strichen die verschiedenartige und doch sich wieder ergänzende Gedankenwelt Goethes und Schillers. Bei Goethes, Spinoza verwandter Art der Anschauung von Gott und Natur kennt man jetzt aber als Vermittler Shaftesbury, und seine Auffassung des Verhältnisses von Kunst und Natur hat bei aller festbleibenden Grundrichtung doch recht bedeutende Wandlungen durchgemacht. Bei Schiller sind neben den äußeren Widerständen doch auch die sehr starken inneren Hemmungen zu betonen, die seine Kämpfe um die Läuterung bedingten. Die Auswahl umfaßt bei Goethe 32, bei Schiller 25 Nummern; mancher wird dabei mit mir die Resignation vermissen und das verschleierte Bild zu Sais, bei Goethe Seefahrt, Wanderers Sturmlied, An Schwager Kronos, Königlich Gebet, Menschengefühl. Die Anmerkungen zeugen von feinem Verständnis für Schulbedürfnisse, besonders durch die Hinweise auf leicht erreichbare Ergänzungen der Gedankenwelt. Die neue Deckelzeichnung wirkt geschmackvoll.

4. Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker mit ausführlichen Erläuterungen. Paderborn. Bd. 42: Goethes Faust von Prof. Dr. Friedrich Faßbänder. 1910. geb. 1,60 M.

Der Herausgeber behandelt auf Grund einer sorgfältig verzeichneten Auswahl aus der Faustliteratur, bei der indes manches weniger Bedeutende durch Gewichtigeres hätte ersetzt werden können, den geschichtlichen Faust und die Faustsage. Bei dem Nachweis der religiös-sittlichen Idee von Goethes Faustdichtung zeigt sich Unfreiheit und Befangenheit, so in der Auffassung, Goethe habe bei Fausts Himmelfahrt, die dieser ja nicht verdient habe, die christlich-katholische Heilslehre zu Hilfe gerufen, oder in der Forderung, der Held hätte vor allem seinen Glauben an das Dasein Gottes bekennen müssen, um in den Himmel aufgenommen zu werden. Und die früher übliche Art, den großen Genius Goethe zu bedauern, weil er auf dem Wege christlicher Gotteserkenntnis nicht bis zu Ende vorgedrungen sei, sollte heute doch nicht mehr möglich sein. Auch die Erläuterungen, die sachlich vortreffliche Dienste leisten, sind bei religiösen Dingen recht befangen. Der Text, der nur den I. Teil des Faust umfaßt, ist aus Rücksicht auf etwa möglichen Anstoß kirchlich-moralischer Art um ungefähr 300 Verse gekürzt, wovon auf die Walpurgisnacht etwa 18 kommen.

5. Deutsche Schulausgaben, herausgegeben von Dr. J. Ziehen, Stadtschulrat in Frankfurt a. M. Dresden, O. J. Ehlermann. Stoffe, die bisher über-

haupt noch nicht in Schulausgaben vorlagen, enthalten folgende Bände. Bd. 70: Die deutsche politische Lyrik von 1815 bis zur Gegenwart. Auswahl, herausgegeben von J. Ziehen. geb. 0,80 M.

Die Lektüre politischer Lieder kann auf der Schule einen dreifachen Zweck erfüllen, wie das auch die Einleitung ausführt: Sie können als geschichtliche Quelle dienen — dabei kommt für den hier gewählten Zeitraum durchaus auch das Nacherleben von Ansichten und Empfindungen in Betracht, denen der spätere Verlauf der geschichtlichen Entwicklung nicht Recht gegeben hat —; sie können ferner volkserzieherisch wirken, indem sie aus der Schwere des Ringens den Wert des errungenen Zieles erkennen lassen und auf manchen noch unentwickelten Keim unseres innern nationalen Lebens hinweisen; sie geben endlich vortreffliche Gelegenheit zu beobachten, inwieweit die Grenzen des wirklich Künstlerischen von ihren Dichtern innegehalten sind. Die Auswahl beginnt mit Arndt, Rückert, Uhland und schließt mit Treitschke und Dahn. Am stärksten ist Geibel vertreten, demnächst Hoffmann von Fallersleben; von besonderem Interesse ist der „Oppositionsdichter" Herwegh, indes spiegeln sich alle wichtigen Erscheinungsformen unserer nationalen Entwickelung wider, von dem Wiener Kongreß bis zur Gründung unserer Reichskolonien, vermißt habe ich nur die Bedeutung der deutschen Burschenschaft, und neben so manchen Tönen schwungvoller Begeisterung oder scharfer Satire und harter Anklage ist doch auch der Humor nicht vergessen. Die Sammlung bildet eine vorzügliche Ergänzung von Ziehens „Quellenbuch zur deutschen Geschichte seit 1815 (bei Ehlermann Nr. 34) und seiner „Dichtung der Befreiungskriege" (ebenda Nr. 19). Die Anweisung der Lehrpläne muß durchaus dahin erweitert werden, daß auch die politische Lyrik nach den Befreiungskriegen auf den höheren Schulen behandelt wird. — Bd. 72 bringt zum erstenmal in einer Schulausgabe Schopenhauer. Auswahl aus seinen Schriften von Dr. Hermann Schwarzwald. geb. 1,45 M. Der klassische Philosoph des Pessimismus kann als solcher für die Schule keine geeignete Lektüre bilden, wenn natürlich auch sowohl im Religions- wie im Plato- und im Deutschen Unterricht der Hinweis auf seine Bedeutung für das deutsche Geistesleben gar nicht zu umgehen ist. Der Schriftsteller Schopenhauer aber verdiente um seiner ganz hervorragenden Eigenschaften willen eine besonders starke Berücksichtigung. Da hat denn bisher unter den deutschen Lesebüchern für Prima das von Spieß einen sehr geeigneten Weg zu seiner Bekanntschaft durch Aufnahme des Aufsatzes „Über den Wert der Persönlichkeit" eingeschlagen, dessen Behandlung in der Klasse sich immer wieder von neuem als recht erfolgreich erweist. Die vorliegende Auswahl erweitert nun den Lesestoff ganz beträchtlich. Der Kern der pessimistischen Lehre kommt dabei nicht zur Kenntnis, in der Einleitung hätte aber davon doch die Rede sein sollen. Aufgenommen sind 1. Über das metaphysische Bedürfnis des Menschen aus „Die Welt als Wille und Vorstellung", 2. die Preisschrift über die Grundlage der Moral, 3. aus den Aphorismen zur Lebensweisheit „Von dem, was einer ist" und 4. Über Schriftstellerei und Stil. Jeder der vier Aufsätze enthält auch so manches für die Jugend Bedenkliche und wird daher

nur unter sorgfältiger Anleitung durch den Lehrer gelesen werden dürfen. Dann freilich wird der Gewinn erheblich sein können sowohl wegen der Tiefe und Scharfsinnigkeit der Gedanken als wegen des musterhaften Stils; wenn dieser freilich leider viele Fremdwörter nicht entbehren zu können glaubt, so wird das dem heutigen Primaner hoffentlich schon als eine fossile Anschauung vorkommen. Die Rechtschreibung und Zeichensetzung Schopenhauers durfte aber, trotz der nachdrücklichen Verteidigung des Philosophen selbst, doch in einer Schulausgabe nicht beibehalten werden, eine künftige Auflage muß das entschieden ändern. In Schopenhauers Sinn ist es ja auch, wenn erläuternde Anmerkungen und Fußnoten von seinem Text fortbleiben. Da er aber natürlich niemals an Schüler als Leser gedacht hat, so hat der Herausgeber ebenso selbstverständlich recht daran getan, in einem alphabetisch geordneten Anhang wenigstens Erklärungen von philosophischen oder sonst sprachlich und sachlich schwierigen Ausdrücken zu geben. — Mit Bd. 76 erscheint zum erstenmal in einer Schulausgabe Ibsen und zwar mit seinen Kronprätendenten von Dr. Benno Diederich. geb. 0,80 M. In der Einleitung spricht der Verfasser über die Berechtigung seiner Ausgabe und über ihre Besonderheit; wie und wo die Lektüre in den Lehrplan einzuschieben sei, überläßt er der Sorge der einzelnen Anstalten oder einer Neuauflage der allgemeinverbindlichen Lehrpläne und fordert nur allgemein Beschränkung der Lektüre der klassischen Meisterwerke mit den nicht völlig durchsichtigen Worten: „Die Meisterwerke? (sie zu genießen) Ach, ein einziges nur, das dem Hörer Wachstum gibt und ihm seine Möglichkeiten erschließt; die mehreren werden sich finden.“ Er bekämpft die Lektüre des Epigonen Grillparzer und will an seine Stelle Ibsen setzen, in dessen Dramen unsere Zeit den vollkommensten Ausdruck ihres Inhalts sehe. Diese jugendlich anmutenden Übertreibungen wird der erfahrene Deutschlehrer ja leicht auf das nötige Maß zurückführen und doch imstande sein, den Zusammenhang der Schulbildung mit den zukunftsreichen Strömungen der Gegenwart zu wahren. Die Einrichtung der vorliegenden Ausgabe wird vom Verfasser mit Stolz als neu verkündet: absolute Konzentration auf das Stück und den Dichter und zwar gerade auf die persönlichen Verhältnisse, die den Schlüssel zum Verständnis bieten, und im Kommentar eine Trennung dessen, was dem unmittelbaren Verständnis dient, von den Ausblicken und Erweiterungen. Das ist recht praktisch, aber weder so unerhört neu noch vom Verfasser selbst völlig streng beobachtet. Die Annalen zu Ibsens Leben, die Erörterung von Inhalt und Charakteren der Kronprätendenten, die Darlegung des Dramas als Persönlichkeitsdokument Ibsens zeigen, wie gründlich der Verfasser den Dichter kennt, wenn er ihn eben auch, einer heute doch schon wieder abflauenden Mode folgend, in seiner Bedeutung für die deutsche Literatur überschätzt. Die persönliche Note der ganzen Ausgabe erweckt doch Interesse und wird auf die Jugend wirken, erst recht natürlich das Drama selbst, das einen denkbar geeigneten Stoff darbietet in hervorragender Kunstform. — Einige andere Bände der Ehlermannschen Sammlung bringen Stoffe, die mit den Ausgaben anderer Sammlungen in Wettbewerb zu treten haben. So Bd. 69 L. Uhland, Ernst Herzog von Schwaben von Oberlehrer Dr. Ronneburger. geb. 0,60 M. Der Lebensgang des Dichters, den die Einleitung hier mit Recht bringt, läßt mit seiner Beschränkung auf das bloß Tatsächliche dem Lehrer

genügend Raum zu farbiger Ausmalung, die natürlich unerläßlich ist. In der Darlegung der Quellen und der Entstehung des Dramas geht der Verfasser weit über den für Schüler zulässigen Rahmen hinaus. Wie sehr er es aber versteht, gerade diesen Stoff, meist den ersten dramatischen auf der Schule und eben doch auf Tertia, an die Schüler heranzubringen, das zeigt in vorbildlicher Weise die Art, wie er sie mit dem Wesen des Dramas bekannt macht, und zeigen besonders auch die Skizzen der Bühnenpläne für die einzelnen Akte und in den Anmerkungen die Beschreibung des Aussehens und des Benehmens der jedesmal auftretenden Personen. Die Rechtfertigung seiner Annahme, der Höhepunkt liege nicht schon im 1., sondern im 4. Akt, läßt sich hören, aber Lyrik mit Innendichtung, Epik mit Außendichtung zu übersetzen, halte ich für geschmacklos. Der Anhang gibt nach Gustav Freytags Bildern aus der deutschen Vergangenheit den Bericht der Kaiserwahl und der Weihe aus der *Vita Chuonradi imperatoris*; die Ausgabe schmückt außerdem ein charakteristisches Bildnis Uhlands und eine Nachbildung des Anfangs vom 2. Akt der Originalhandschrift. — Bd. 71: Herder, Der Cid von Prof. Dr. W. Schott. geb. 0,80 M. Wie viele Bändchen der Sammlung ist auch dieses nicht nur für Schulzwecke, sondern für Freunde der Literatur überhaupt gedacht, denn für jene allein würde die Ausführlichkeit der Einleitung sich nicht rechtfertigen lassen. Die Quellen, sowohl die spanischen Originalromanzen als die französische Bearbeitung als Prosaroman, sind genau verglichen und die charakteristischen Abweichungen Herders deutlich herausgestellt. Wie groß dabei Herders Verdienst als Dichter ist, wird manchem wohl erst jetzt recht einleuchten. Auch die persönlichen Beziehungen, die Herder zu dem Stoff hatte, finden auf Grund der besten Quellen dafür zutreffende Beleuchtung: „ihn, dem wirkliche oder vermeintliche Kränkungen so viele Jahre seines Lebens verbitterten, mußte die Geschichte eines Helden, dem nach verhältnismäßig kurzer Zeit allgemeiner Anerkennung und Verehrung lange Zeit hindurch gehässiger Neid, kleinliche Feindschaft und schnöder Undank zu schaffen macht, im tiefsten Grunde seiner bis zur Reizbarkeit lebhaft empfindenden Persönlichkeit erfassen." Die Darstellung des geschichtlichen Hintergrundes, der sprachlichen und metrischen Form, die Inhaltsübersicht, die naturgemäß wirklich nötigen Anmerkungen zeugen gleichfalls von außerordentlichem Fleiße. — Bd. 79: Shakespeares Hamlet von Hermann Konrad. geb. 1,20 M. Der Verfasser, der in der Shakespeare-Forschung so erfolgreich tätige Bearbeiter und Revisor der Schlegel-Tieckschen Übersetzungen, hat unter Heranziehung des Schlegelschen Hamlet-Manuskripts den Text nochmals revidiert und dabei manches von seinen eigenen Änderungen zurückgenommen, manches aber auch bestätigt gefunden. Die für eine Schulausgabe viel zu ausgedehnte Einleitung — sie umfaßt nach schon vorgenommener Kürzung noch 67 Seiten — bringt wie der gleichfalls recht umfangreiche Kommentar den gegenwärtigen Stand der Shakespeare-Forschung gut zur Geltung und wird dem eingehenden Privatstudium reiferer Schüler sehr dienlich sein können. Besonderes Gewicht wird bei Erörterung der historischen Grundlage auf das Urbild des Helden, den jungen Essex, und auf die Darstellung der Handlung und der Charakteristik Hamlets selbst gelegt. Dem Verfasser liegt daran, Hamlet als den ritterlichen, jugendlich energischen, tieffühlenden Königssohn und die Hindernisse an der Vollziehung der Rache des Vaters

als vom Schicksal unbedingt gegeben und unüberwindlich erscheinen zu lassen: der Nachweis ist, wenn auch nicht durchweg einleuchtend, mit ausführlichen Gründen belegt. Der dramatische Fehler, der darin lag, daß Hamlet nach England geschickt wurde, wird aufgezeigt, aber auch erklärt, wie Shakespeare zu jener Szene kam. Der Kommentar gibt vielfach willkommene Gelegenheit, auf Sinn und Bedeutung und damit auch auf die Abweichungen vom Schlegel-Tieckschen Text einzugehen und regt durch die Art der Behauptung und Widerlegung außerordentlich zu eigenem Nachdenken an. Einen besonderen Schmuck hat die Ausgabe durch die Reproduktion nach einer Kopie des 1892 gefundenen Gemäldes erhalten, das dem Maler Droeshout zugeschrieben wird und als Vorbild zu dem bekannten Stich desselben Künstlers gilt. Als einen Schönheitsfehler dagegen möchte ich an dem Stil des Verfassers die Neigung zu superlativischen Ausdrücken bezeichnen und so manche Wendung, der man leider in der Tagespresse begegnet. — Von Bd. 35: Goethes Gedankenlyrik von P. Lorentz. geb. 1,40 M., liegt die 3. Auflage vor; auch sie konnte wieder bezüglich der Gestaltung der Einleitung wie der Erläuterungen als eine verbesserte bezeichnet werden.

6. Martin Greif, Prinz Eugen. 5. verb. Aufl. Schulausgabe mit geschichtlichem Überblick und Erläuterungen von Dr. Josef Nadler. Amelang, Leipzig 1909. geh. 1 M.

Neben den Gedichten und dem „General York" liegt von dem jüngst verstorbenen Dichter zum Schulgebrauch ein neues Werk vor, wofür dem Verlage Dank gebührt. Denn auch den „Prinzen Eugen" wird man den Schülern ans Herz legen, wenngleich er mit den andern dramatischen Schöpfungen Greifs den Mangel an Wucht und Kraft in Handlung und Sprache und somit an bühnenmäßiger Wirkung teilt. Der Herausgeber freilich stellt weniger diesen Nachteil als die ganz unzweifelhaften Vorzüge der Dichtung in helles Licht, den kunstvollen Aufbau der Handlung, den bedeutsamen Gegenstand: das neue Österreich, nach dem Verlust der spanischen Monarchie, an dem Wendepunkt, in dem sein Schwergewicht von Westen nach Osten schnellte, was in der Persönlichkeit des Prinzen Eugen und seinen Siegen über die Türken, zumal bei Belgrad, besonders deutlich zum Ausdruck kommt. Alles Historische wird vom Verfasser in anschaulicher Form vorgeführt, namentlich auch die zum Teil nötige charakteristische Umwandlung bei der Dramatisierung des Stoffes; die unverkennbare Beeinflussung durch Kleists Prinzen von Homburg wird wenigstens gestreift.

7. Diesterwegs Deutsche Schulausgaben, herausgegeben von Direktor Dr. Keller. Frankfurt a. M. und Berlin. Über die allgemeinen Grundsätze dieser Ausgaben und die ersten Erscheinungen ist im vorigen, IX. Jahrgange berichtet worden. S. 604. Von den neueren Bänden enthalten Nr. 21, 22, 23 Stoffe, die auch schon andere Sammlungen geboten haben, indes auch wieder in durchweg neuartiger Form. Nr. 21: Aus altdeutscher Dichtung. 1. Bändchen: Aus ältester Zeit übersetzt u. herausgegeben von E. Schönfelder. 1911. Mit einer Handschriftprobe. geb. 1 M.

Von der Beobachtung ausgehend, daß fast alle bisherigen Proben altdeutscher Dichtung für den Schulgebrauch mehr unter dem Gesichtspunkt sprachgeschichticher Belehrung als dem künstlerischer Darbietung gesammelt wurden, hat der

Verfasser seine eigene Sammlung veranstaltet. Die Übersetzungen, die sämtlich von ihm selbst herrühren, zeugen von gesunden Grundsätzen: sie versuchen die Genauigkeit des Inhalts mit der Wiedergabe der besonderen Eigentümlichkeiten der Formen des Originals zu vereinen, und zwar geht das, z. B. bei den Stabreimen, soweit, daß auch die Verstöße des Originals gegen die Regeln mitgemacht werden. Einer größeren Freiheit dagegen hat der Verfasser sich bei Otfried bedient, indem er eine recht große Anzahl von klingenden Reimen verwendete. Seine Übersetzung ist aber gerade hier, wo er auch Proben anderer im Anhang gibt, nicht überall die unbedingt beste, sie klingt oft gar zu geschmeidig. In den übrigen, häufig sehr gut gelungenen Übersetzungen sollte doch, da es sich ja um völlig genießbare Wiedergaben handelt, so manche altertümliche Wendung nicht stehen gelassen sein: Von dem sehr reichen Inhalt der Auswahl, die von den Zaubersprüchen bis zum Marienlied von Melk reicht und die auch von gut orientierender Einleitung und sachlich guten Erklärungen unterstützt wird, kann in dem dreistündigen Unterricht auf Obersekunda selbst nur wenig in Frage kommen, hier wird des Verfassers Hilfsbuch für den deutschen Unterricht in den Oberklassen Teil I besser am Platz sein, dem Privatstudium aber sei sie nachdrücklichst empfohlen, denn daß dieser oder jener Schüler sich eine umfangreichere Kenntnis der ältesten deutschen Dichtung verschaffe, ist allerdings wünschenswert. — Bd. 23 von demselben Herausgeber: Der Nibelunge nôt. 1911. geb. 1 M. Mit 2 Handschriftproben.

Natürlich handelt es sich nur um eine Auswahl. Sie ist mit Recht nach dem Gesichtspunkt getroffen, die künstlerische Einheit der tragischen Größe und dramatischen Wucht der Dichtung kräftig heraustreten zu lassen. Treffend wird darum auch Krimhild als Hauptspieler gegenüber Hagen als der eigentliche Gegenspieler bezeichnet. Fortgelassen dagegen sind die Nebenhandlungen und das, was nur dem kulturgeschichtlichen Interesse dienen könnte, im ganzen werden 697 Strophen dargeboten. Bei ihrer Zusammenstellung hat Schönfelder den Text von Bartsch nach B zugrunde gelegt, gelegentlich aber Strophen und Strophenteile aus C eingeschoben, was denn teilweise auch zu eigenhändigen leichteren Textänderungen und Verschmelzung mehrerer Strophen führte: die Schulzwecke haben ihm höher gestanden als die Heiligkeit des Textes. Über Aussprache, Wortkunde und Versmaß geben die Vorbemerkungen Auskunft, weiteres zum Verständnis der Sprache enthalten die Anmerkungen, z. B. eine recht praktische Zusammenstellung von Wörtern, die vom mhd. zum nhd. einen Bedeutungswandel erfuhren. Der Anhang enthält ältere und neuere Nibelungendichtungen. Möglichst die ganze Auswahl im Urtext lesen zu lassen muß das Ziel einer deutschen Obersekunda sein. — Bd. 22: dasselbe 2. Bändchen. Aus Minnesang und Spruchdichtung von Dr. R. Kniebe. 1911. geb. 1 M. Die Auswahl ist ungewöhnlich reichhaltig und daher besonders zu eigenem Studium neben dem in der Schule Gelesenen geeignet. Denn von des Minnesangs Frühling werden 65 Nummern geboten, darunter ist so mancher sonst seltenere Name vertreten wie Albrecht von Johansdorf und Bernger von Horheim; aus der Blütezeit begegnen 6 Dichter mit 99 Liedern bzw. Sprüchen, von denen natürlich Walther den Hauptanteil hat; aus der Zeit der Nachblüte, die sonst nie für die Schule in Betracht kam, sind 19 Dichter vorhanden von Dem von Kolmas an bis

zu Johann Hadlaub. Außer den natürlich unentbehrlichen Übersetzungshilfen findet sich im Anhang ein recht übersichtlicher knapper grammatischer Abriß und ein reiches Wörterverzeichnis. Die fleißige und geschickte Ausgabe verdient warme Empfehlung. — Alle übrigen Bände der Diesterwegschen Sammlung bieten für die Schule völlig Neues. Bd. 16: Deutsche Romantik, bearbeitet von Edm. v. Salwürk. 1910. geb. 1,60 M. Für quellenmäßige Kenntnis der Romantik waren die Schüler bisher fast ausschließlich auf Gedichte der Romantiker angewiesen, die am vollständigsten gesammelt von Spieß in den Freytagschen Ausgaben vorlagen. Jetzt wird es in höchst willkommener Weise möglich, auch an der Hand von Prosastücken der verschiedensten Gattung die wesentlichsten Züge jener so überaus wichtigen Literatur- und eben doch auch Kultur-Erscheinung sich erarbeiten zu lassen. In zweckmäßiger Weise ist die Abhandlung von H. Hettner, ‚Das Romantische' vorangeschickt, die, aus dem Jahre 1850 stammend, heute noch zu dem bei weitem Besten über den Gegenstand gehört. Die Auswahl aus den Romantikern selbst umfaßt die beiden Schlegel, Novalis, Tieck, Wackenroder, v. Arnim und Brentano, und zwar außer den dem Stoff nach hergehörigen Gedichten von Friedrich Schlegel 50 Fragmente und Ideen, von Wilhelm Schlegel einige Kapitel aus dem „Griechischen und römischen Theater" und das Kapitel über die Ironie aus dem „Englischen und Spanischen Theater"; bei Novalis seine Lebensbeschreibung von Tieck und 15 Fragmente, die ich gern um einige aus seiner Philosophie vermehrt gesehen hätte, und das tiefsinnige Märchen „Hyazinth und Rosenblüte", von Tieck über „Töne" und „Farben" und das dramatische Fragment „Die Sommernacht", von Wackenroder Dürers Lebensbild, von Arnim die Novelle „Der tolle Invalide auf dem Fort Ratonneau", von Brentano die „Geschichte vom braven Kasperl und dem schönen Annerl". Die Anmerkungen erweitern und vertiefen das Verständnis für die Romantik in hervorragender Weise, nicht zuletzt auch durch Hinweise auf die heute wirkenden Neu-Romantiker; die Beziehungen Fr. Schlegels zu Nietzsche hätten dabei noch deutlicher gemacht sein können. Das Buch kann besonders fruchtbar wirken. — Bd. 17: Plutarchs Caesar von Prof. R. Hennesthal. 1910. geb. 1,20 M. Die Einleitung behandelt Plutarch als Menschen und als Schriftsteller und würdigt dabei vor allem die Art seiner „Lebensbeschreibungen" nach den Vorzügen, die bei weitem überwiegen, und den Mängeln, die gerade im ‚Caesar' nicht so stark sind; mit Recht wird gerade für die heranreifende Jugend das ethische Moment bei Plutarch hoch bewertet. Dieses erklärt ja auch die starke Wirkung seiner Schriften durch die Jahrhunderte: deren Geschichte verfolgt der Herausgeber bei allen Kulturnationen. Die Anmerkungen, unentbehrlich als Erklärungen und zum Teil als Berichtigungen, haben mit Recht auch Abschnitte aus der Lebensbeschreibung des Brutus aufgenommen. Die Übersetzung des Textes selbst liest sich glatt, weil sie mit der Richtigkeit der Wiedergabe einen wirklich deutschen Stil verbindet. — Bd. 18: Thomas Platters Selbstbiographie von Dr. Bruno Stehle. 1910. geb. 1,20 M. Ein vortrefflicher Griff, der Jugend die eigene Lebensbeschreibung dieses Mannes in die Hand zu geben, der „Geißbüblein in der Kindheit, allverehrter Schulrektor der Stadt Basel im hohen Alter, fahrender Schüler als Jüngling, angesehener Buchdrucker in späteren Jahren, Professor der hebräischen

Sprache und zu gleicher Zeit Seilergeselle" war. Denn kaum eine andre Schrift ist so geeignet, uns in das Schützen- und Bacchantenleben des ausgehenden Mittelalters einzuführen, in das Schulwesen jener Zeit, in die Verhältnisse der Gelehrten zu Beginn der Reformation. Daneben ist es der Ton tiefer Frömmigkeit in diesem harten Lebensbuch, was die Wirkung auf die Jugend erwünscht macht. Es ist nicht die Ursprache gewählt, sondern eine Übersetzung in die heutige Sprache, womit man sich ja im Interesse der Schüler wird befreunden müssen. Das Buch gehört in jede Schülerbibliothek. — Bd. 19: Goethe im Elsaß von Christian Schmitt. 1910. geb. 1,60 M. In der Einleitung wird die Bedeutung des Straßburger Aufenthalts für Goethe mit einigen Strichen richtig gezeichnet, nur daß Goethe hier schon „mit grandiosem, rasch verwegenem Wurf in kräftigem Alfreskostrich die erste Skizze seines Götz und Faust festgehalten habe, ist doch mit allzu grandioser Sicherheit behauptet. Der Text selbst gibt Bch. 9, 10, 11 von Dichtung und Wahrheit, die heute hoffentlich überall eine unerläßliche Lektüre der Prima bilden, aber er gibt sie mit Streichungen und Auslassungen, deren Berechtigung ich mit wenigen Ausnahmen bestreiten muß, wenn auch der äußere Zusammenhang dadurch nicht gestört wird. Die Inhaltsübersicht wird durch die zerpflückenden Überschriften — es sind für Bch. 11 allein 64, eigentlich 69 — eben nicht übersichtlich. Von großer Wichtigkeit dagegen ist der Anhang. Er bietet einmal Briefe und Zeitberichte, die das Bild des Straßburger Goethe nach den verschiedensten Seiten in sehr wünschenswerter Weise beleuchten; er enthält ferner die Friederiken-Lieder und die sonstigen Dichtungen aus der Straßburger Zeit sowie zwei Gelegenheitsdichtungen des Herausgebers. Die erwünschte absolute Vollständigkeit des Materials war für Schulzwecke nicht gerade unerläßlich. Die Erläuterungen berücksichtigen alles nur irgend Denkbare, rechnen aber doch wohl auf ein sehr weites Publikum, wenn auch Wörter wie Episteln-Briefe, protestieren, Konflikt, Physik und ähnliches erklärt wird. — Bd. 20: Goethes Campagne in Frankreich 1792 und die Belagerung von Mainz 1793 von Christian Waas. 1910. geb. 1,60 M. Die frisch und flott geschriebene Einleitung zeichnet sich durch anschauliche Verwendung des reichen geschichtlichen und literaturgeschichtlichen Materials zum Verständnis dieses wichtigen Stückes von Goethes Lebensbeschreibung aus. Die Kürzungen des Textes sind nicht bedeutend und betreffen an sich zwar auch wertvolle, für den Zusammenhang aber zum Teil störende Exkurse. Irrtümer Goethes sind, für eine Schulausgabe durchaus zu billigen, stillschweigend verbessert. Die ganz unentbehrlichen Anmerkungen bieten auf knappem Raum sehr reichhaltige Erläuterungen. Wie Goethes „Kampagne in der Oberklasse des Gymnasiums" fruchtbar behandelt werden kann, dafür vgl. man den Aufsatz von Stich in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht 24, 117—130.

8. Zum ersten Male tritt in Erscheinung die **Jaegersche Sammlung deutscher Schulausgaben für höhere Lehranstalten.** Leipzig und Berlin.

Sie ist ein willkommener Beweis für den heilsamen Wetteifer auf dem Gebiet der Schulausgaben: Sie bietet gutes, holzfreies Papier, hat die Bogen dauerhaft auf Gazestreifen geheftet, leider freilich zeigen die gebundenen Exemplare Drahtheftung; der Druck ist groß und durchaus hygienisch; dazu beträgt der Preis für das steifbroschierte Bändchen nur 30, für das gebundene nur 40 Pf. Der Text wird durch-

weg unverkürzt gelassen, das Jahr des Erscheinens wird nicht angegeben. Bd. 1: Lessing, Minna von Barnhelm von Dr. R. Götze. Die „biographischen Notizen" der Einleitung, die doch eben nicht die geistige Entwicklung mitgeben wollen, wären besser in Tabellenform gefaßt wie in den Gaudigschen Ausgaben bei Teubner. Gut ist aus Karl Lessings Lebensbeschreibung die Charakteristik der entlassenen Truppen herangezogen und Lessings Treiben im Kreise der Offiziere in Breslau. — Bd. 2: Goethe, Hermann und Dorothea von H. Schierenberg. Warum die Kenntnis der Übersetzung in fremde Sprachen herangezogen wird, ist nicht ersichtlich, dagegen fördert die Kenntnis der Illustrationen durch bildende Künstler und der Urteile von Schiller, Humboldt, Voß das Verständnis, ebenso der Abdruck des Flugblattes von dem „liebtätigen Gera". Die Erläuterungen enthalten manches Überflüssige wie die deutschen, lateinischen und griechischen Verse über die 9 Musen und die mnemotechnische Spielerei mit dem Kennwort ‚Puttkamer'; das knappe Schema des Aufbaues und die Zusammenstellung der Episoden sind zu brauchen. — Bd. 3: Schiller, Wilhelm Tell von Direktor Knabe. Die Einleitung wirkt frisch und lebendig durch den Nachweis der Wirkung des Schauspiels in der heutigen Schweiz und der Ursachen, worauf sie beruht, sowie durch die Darstellung der geschichtlichen Grundlage, die, ohne in bloß gelehrten Notizen zu schwelgen, das zum Verständnis Wichtigste mitteilt, und durch den Nachweis der drei Handlungen: Volkshandlung, Tellhandlung, Rudenzhandlung, deren Entfaltung und harmonisch zusammenschließender Dreiklang durch ein praktisches Schema veranschaulicht wird. — Bd. 4: Schiller, Jungfrau von Orleans von Direktor von Boltenstern. Die Ausgabe zeugt von dem praktischen Blick des Schulmanns, der die Unterrichtsbedürfnisse genau kennt und hier vor allem nachweist, wie gerade durch die „Jungfrau von Orleans" Schiller der Lieblingsdichter des deutschen Volkes wurde, dessen vaterländische Gesinnung er geschickt mit dem Stoff der „Glocke" und dem des Entwurfs zu dem Gedicht auf die Jahrhundertwende zusammenstellt. — Bd. 5: Uhland, Ernst Herzog von Schwaben von Prof. Dr. Th. Schindelwiek. — Bd. 6: Kleist, Prinz Friedrich von Homburg von Direktor Jonas. — Bd. 7: Schiller, Maria Stuart von B. Gumlich. — Bd. 8/9: Schiller, Wallenstein von Direktor J. Baltzer. — Bd. 10: Goethe, Götz von Berlichingen von Dr. R. Götze: Auch diese Ausgaben werden sich sämtlich im Klassenunterricht als recht brauchbar erweisen und die Konkurrenz mit denen anderer Sammlungen gut bestehen. Sie bieten nicht selten Eigenartiges, das so noch nicht gegeben war, z. B. beim Wallenstein das von Kepler aufgestellte Horoskop, beim Götz Mitteilungen aus Goethes Briefen an Herder und die Urteile von Bürger und Boie. —

9. Ebenfalls völlig neu ist eine österreichische Sammlung: **Neuere Dichter für die studierende Jugend** herausgegeben von Dr. A. Bernt u. Dr. J. Tschinkel. Wien, Manzsche k. u. k. Verlags-, Hof- und Universitäts-Buchhandlung.

Handelte es sich bei der vorigen Sammlung um ein teilweise neues Gewand für die am häufigsten gelesenen Schulklassiker, so bei dieser mit wenigen Ausnahmen um völlig neue Stoffe, die dem Unterricht der höheren Schulen — in Österreich

heißen bekanntlich schon die Gymnasiasten ‚Studenten' — zugänglich gemacht werden. Sie ist deshalb mit besonderm Dank zu begrüßen. Die von den Herausgebern verfolgten Zwecke liegen in der Tat auf dem Wege, der im heutigen deutschen Unterricht den Fortschritt bedeutet. Das ist einmal: es kann die Bekanntschaft auch mit der neueren Literaturgeschichte nur dann von Erfolg begleitet sein, wenn im Mittelpunkt der Behandlung die auf eigene Lektüre gegründete Kenntnis der Dichter selbst steht; und dann: der Gesichtspunkt, unter dem Literaturgeschichte wie alle Art von Geschichte, auch auf den humanistischen Gymnasien, betrieben wird, darf nur der sein, daß ein klares und reiches Verständnis der Gegenwart erzielt werde; das ist aber nicht möglich, wenn zwischen der Epoche der Klassiker und unserer eigenen Zeit eine große Lücke klafft. Gerade diesem Zwecke des historischen Zusammenhanges dient in den neuen Ausgaben häufig die Darstellung der Entwicklung der betreffenden Kunstgattung wie der Novelle, der Heimatdichtung u. a. Sehr praktisch ist es sodann, daß für eingehendere Beschäftigung ein Verzeichnis der wichtigsten Literatur über den betreffenden Dichter hinzugefügt ist. Anmerkungen sind überall nur ganz wenige nötig gewesen, sie sind in diskreter Form unter dem Strich gegeben. Um den Genuß des Kunstwerks nicht zu stören, ist die „Einführung" meistens an das Ende des Bändchens gesetzt. Bd. 1: Hebbel, Agnes Bernauer von Prof. Dr. J. Pohl, 1910. geb. 0,75 M. Die Einführung stellt recht wirksam die beiden gleichzeitig in Wien lebenden Dichter Grillparzer und Hebbel einander gegenüber, die bei aller Grundverschiedenheit doch auch so manchen ähnlichen Zug aufweisen. Bei der Bestimmung der Stellung, die Hebbel als dramatischer Dichter neben Sophokles, Shakespeare und Lessing einnimmt, durfte Kleist nicht übersehen werden. Die Heraushebung des Herzogs Ernst als des eigentlichen Helden ist geschickt, ebenso die Parallele mit dem Stoff der Antigone und die Heranziehung der Liebe des Prinzen Wilhelm zu Elise v. Radziwill. Hoffentlich trägt auch diese Ausgabe dazu bei, die „Agnes Bernauer" jede Primaner-Generation lesen zu lassen, ich tue es immer im Anschluß an den „Wallenstein". — Bd. 2: O. Ludwig, Der Erbförster von Prof. Karl Ludwig. geb. 0,70 M. Die Darstellung der zeitgeschichtlichen und literarischen Voraussetzungen bahnt gut das Verständnis für den „poetischen Realismus" an, wie O. Ludwig die Richtung benannte, der er als ein besonders namhafter Vertreter angehörte. Bei dem „Erbförster" wird zutreffend auf die Vermischung der Charaktertragödie mit der die Stimmung des Furchtbar-Erhabenen steigernden Rolle des Zufalls hingewiesen, die sich auch beim Aufbau des Dramas übersichtlich darstellt. Der tragische Gehalt — es ist zu wünschen, daß das durchdringt — wird nach Volkelts Auffassung dargelegt, wonach „das Tragische auf der Größe der Persönlichkeit und der ungewöhnlichen Größe des Leides, das sie trifft, beruht, vorausgesetzt, daß das Leid eben mit der Größe in ursächlichem Zusammenhang steht". — Bd. 3: L. Anzengruber, Der Meineidbauer von Prof. Dr. J. Tschinkel. geb. 0,85 M. Die Einführung zeichnet Anzengruber als Wortführer in den Kämpfen, die in Österreich als Nachwirkungen der seit 1848 eingeführten Freiheiten sich ergaben, als Tendenzdichter in wohlverstandenem Sinne, und als Neubegründer und Vollender des Wiener

Volksstücks, von dessen Entwicklung eine übersichtliche Darstellung gegeben wird. Bei der Würdigung der verschiedenen Seiten des Schriftstellers Anzengruber, die sich auch auf die von ihm gewählte Mundart erstrecken, hätte der Humor noch mehr berücksichtigt werden sollen. Die Bekanntschaft mit diesem zu den Bahnbrechern der modernen Kunst überhaupt gehörenden Österreicher verdiente auf norddeutschen Schulen ausgedehnter zu sein. — Bd. 4: Paul Heyse, Andrea Delfin von Prof. Dr. H. Mörtl. geb. 0,75 M. Wichtig ist vor allem die Übersicht über die Herkunft und das Wesen der Novelle, deren Entwicklung von Boccaccio bis Heyse verfolgt wird. Bei der Würdigung der vorliegenden Novelle wird die als zutreffend gefundene Begriffsbestimmung dieser Literaturgattung im einzelnen nachgewiesen. Der Schüler lernt daran, wie er ein modernes Kunstwerk, von dem ein Typus ihm vorgeführt wird, zu lesen hat. Auch der „Dichter" wird wesentlich als typischer Vertreter der Münchener Richtung in der Mitte des 19. Jahrhunderts dargestellt im Gegensatz zum „Jungen Deutschland" und zum „poetischen Realismus", die damit verbundenen Gefahren werden dem Schüler nicht verhehlt, die Vorzüge aber auch deutlich herausgestellt. Das Bleibende in Heyses Kunst zu veranschaulichen, dazu war die gewählte Novelle besonders geeignet, übrigens eine der wenigen, die von diesem Dichter für Schüler in Betracht kommen können. — Bd. 5: P. Rosegger, Schriften des Waldschulmeisters von Prof. Dr. R. Latzke. geb. 1,20 M. Es konnte sich natürlich nur um eine Auswahl handeln, bei der die an sich ja wichtigen, aber den Zusammenhang doch beeinträchtigenden volkspädagogischen Abschweifungen Roseggers fortbleiben mußten. In der Einführung ist besonders wichtig der Abschnitt: die „literarische Tradition" der „Schriften des Waldschulmeisters", in dem deren Zusammenhang, natürlich keineswegs dem Dichter voll bewußt, mit folgenden Erscheinungen nachgewiesen wird: Defoes Robinson, Rousseaus Emile, Geßners Idyllen, Pestalozzis Lienhard und Gertrud, Zschokkes Goldmacherdorf, Jeremias Gotthelfs Bauernspiegel und Stifters Studien. Bei aller Würdigung der Bedeutung Roseggers hütet sich der Herausgeber doch vor seiner Überschätzung als Künstler, indem er ganz richtig den Volkspädagogen stark betont. Daß über Form, Stil und Sprache sich besondere Ausführungen finden, ist namentlich für norddeutsche Leser mit Dank zu begrüßen. — Bd. 6: Ferdinand v. Saar, Innocens von Prof. Dr. Friedrich Panzer. geb. 0,75 M. Die Lektüre dieser für ihrem Dichter besonders charakteristischen Novelle ist, schon des Stoffes wegen, natürlich nur privatim vorzunehmen. Die Einführung behandelt gut die Form der Rahmenerzählung, wofür der Innocens typisch ist, die Kunst der Verknüpfung von Landschaftsschilderung und Handlung, die kraftvolle Idee, die ihr zugrunde liegt: kein Glück ist dauerhaft, das wir nicht in uns selbst finden; es wird dem Priester hier durch die Entsagung zuteil, die sein Beruf von ihm fordert. Der Nachweis des Zusammenhangs von Leben und Dichten bei v. Saar überhaupt kommt gut heraus, für seine dramatischen Dichtungen wird doch zu stark eingetreten, obwohl der Hinweis auf „Heinrich IV." schon wegen des Vergleichs mit Wildenbruchs Drama willkommen ist. — Bd. 7: Rudolf Hans Bartsch, Novellen von Prof. Dr. Alfred Nathansky. geb. 0,85 M. Mit diesem Dichter tritt einer der allerjüngsten, aber auch der echtesten, ebenfalls ein Öster-

reicher, in den Gesichtskreis der Schule. Bartsch ist nicht nur — nach dem Überschwang des Naturalismus — ein typischer Vertreter der Heimatkunst, sondern auch einer, der das Geschichtliche und Kulturgeschichtliche wieder hoch zu Ehren bringt. Seine großen Romane müssen ihrer Stoffe wegen für die Schule außer Betracht bleiben, unter den Novellen aber bieten die 3 gewählten die Gewähr erfolgreichster Wirkung. Besonders bei den beiden ersten, die der Sammlung „Vom sterbenden Roccoco" entnommen sind, vereinigen sich Stoff, Gehalt und Form in seltener Weise. In den „Schauern des Don Giovanni" faßt der Dichter das dramatisch notwendige tragische Gericht über Don Juan als Symbol des Untergangs des ganzen Roccoco, und in der „kleinen Blanchefleure" wird der geschmackvolle Leichtsinn der alten Zeit gegenüber der rohen Zielbewußtheit der Revolutionäre in der Marquise de Massimel verklärt, die mit einem Schweizer Söldner wohl tändeln, aber selbst um den Preis ihres Lebens ihm nicht als Gattin angehören will. Und im „Steirischen Weinfuhrmann" wird der tragische Untergang des durch die Eisenbahn und die Kraftwagen um seine Lebens- und Wesensart gebrachten Mannes geschildert, der sich in die neue Zeit nicht finden kann. Die Bekanntschaft auch der Schüler mit dem offenbar noch zukunftreichen Dichter lohnt sich gar wohl. — Bd. 8: Henrik Ibsen, Die Helden auf Helgeland (Nordische Heerfahrt) von Prof. Dr. Hugo Beran. geb. 0,85 M. Bei dem großen Einfluß, den der norwegische Dichter auf die Literaturbewegung seit 1885 auch bei uns gehabt hat, natürlich ehe ein Hebbel recht zu wirken begann, ist seine Bekanntschaft nicht zu umgehen. Natürlich können die meisten seiner Dramen, da sie moderne Gesellschaftsprobleme oft verfänglicher Art behandeln, nicht in Betracht kommen, wohl aber so manche Schöpfung seiner ersten Periode, wie „Kaiser und Galiläer", „Brand" und besonders eben die Nordische Heerfahrt.*) Die Einführung lehrt mit Recht den Zusammenhang zwischen dem Schaffen Ibsens und Björnsons mit dem Emporringen der nationalen Ideen Norwegens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verstehen. Natürlich aber dürfen Ibsens Werke nicht, wie der Herausgeber meint, ebenso berücksichtigt werden wie die Shakespeares. Was zum Verständnis der Probleme des vorliegenden Dramas gesagt wird, über die Charaktere der Hauptpersonen und die Beziehungen zum Nibelungenstoff, ist durchaus geeignet, die Schüler gut einzuführen. So bedeutet die neue Sammlung des Wiener Verlages eine erhebliche Bereicherung des Unterrichtsstoffes im Deutschen.

Friedeberg (Neumark). Paul Lorentz.

Deutsche Lesebücher VII. *)

Buschmann, Deutsches Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Erste Abteilung, für VI. und V. 24. Aufl., besorgt von E. Genniges. Trier 1910. J. Lintz. XXXVIII und 599 S. gr. 8°. geb. 3,60 M. — Zweite Abteilung, für IV und

*) Vgl. oben die Schulausgabe der Kronprätendenten bei Ehlermann.
**) Vgl. Monatschrift IX. (1910), S. 56 f.

U III. 20. Aufl., besorgt von E. Genniges. Trier 1910, ebenda. XXV und 616 S. geb. 4,10 M. —

Buschmann, Deutsches Lesebuch für die Oberklassen höherer Lehranstalten. Zweite Abteilung. Deutsche Dichtung der Neuzeit. 8. vermehrte Auflage, besorgt von E. Genniges. Trier 1910, ebenda. XIV und 633 S. geb. 4,60 M.

Meyer-Nagel, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, insbesondere für Real-, Oberrealschulen und Realgymnasien. Prosaheft 6, für U III bis U II, hrsg. von P. Weise und Th. Lorentzen. Leipzig 1908. Dürr. 416 S. gr. 8°. geb. 3,50 M. — Prosaheft 7, für O II und I, hrsg. von Th. Lorentzen, A. Rode, weil. P. Weise. Leipzig 1911, Dürr. 508 S. geb. 4,40 M. —

Joseph Kehrein, Deutsches Lesebuch für Gymnasien, Seminarien, Realschulen. III. Obere Lehrstufe. Zweiter Teil. Älterneuhochdeutsches Lesebuch von Valentin Kehrein. Würzburg 1911. Bucher. XV und 470 S. gr. 8°. geh. 8 M.

Das vortreffliche, altbewährte Lesebuch von Buschmann ist schon im IX. Jahrgang der Monatschrift (S. 537) warm empfohlen worden. Es liegen drei Bände zur Anzeige vor. Der erste (für Sexta und Quinta) ist in 24. Aufl. erschienen. Die Grimmschen Märchen von Frau Holle, Dornröschen, Schneewittchen, welche den Schülern aus dem Volksschul- bzw. Vorschullesebuch bekannt sein dürften, sind fortgefallen, um der Darstellung der Wielandsage (nach Klee) und weiteren Schilderungen aus Natur- und Menschenleben Platz zu machen. So sind hinzugekommen die Stücke „In den Watten", „Rettung aus Seenot", „Ein Schwarzwälder Bauernhaus", „Das Moseltal und der Weinbau", „Die Elbe." Außerdem sind einige weniger geeignete Lesestücke (Sommerleben von Jean Paul) und Gedichte durch andere (Seydlitz) ersetzt. Die zweckmäßigen Fußnoten sind auch auf die ersten 9 Bogen ausgedehnt und noch in einem besonderen Verzeichnis im ganzen alphabetisch zusammengestellt. Die griechischen Eigennamen werden fast durchweg in der herkömmlichen lateinischen Form wiedergegeben. Das sind Verbesserungen, welche die Brauchbarkeit des Buches erhöhen. Es ist dem Referenten aufgefallen, daß über Niobe ein kürzeres Stück in der 1. Abteilung (für VI, V, Nr. 110) und dann nochmals ein längeres in der 2. Abteilung (IV, U III, Nr. 33) sich befindet. Referent erneuert seinen Vorschlag, statt dieser Wiederholung, deren Zweck nicht recht ersichtlich ist, lieber noch andere Teile der literarisch doch so wichtigen Tantalidensage zu behandeln, so die Sage von Tantalus, Pelops, Atreus, Agamemnon und seinem Geschlecht. Wohltuend berührt besonders, daß das Lesebuch bei der Auswahl der prosaischen und poetischen Stücke das bewährte Alte neben dem umsichtig verwerteten, anerkannten Neuen nicht vergißt. Die 2. Abteilung (für IV, U III) bringt z. B. Prosastücke von Marie v. Ebner-Eschenbach, von G. Frenssen (Gefecht in Südwestafrika) sowie Gedichte von Arno Holz, Martin Greif, Avenarius, Liliencron, Busse, Dehmel, Seidel. Der Prosateil enthält in einem gesonderten Abschnitt (VII) Erläuterungen deutscher Gedichte nach Gude, Hiecke u. a. Wenn auch manche Fachgenossen diese Einrichtung bei einem Lesebuche für die Unter- und Mittelstufe für ungewöhnlich

und vielleicht auch unnötig halten möchten, indem sie das Ideal einer Gedichtinterpretation in der frischen, lebendigen, mündlichen Unterhaltung und Besprechung des Deutschlehrers mit seinen Jungen nach induktiver Methode sehen, so kann anderseits die Lektüre solcher gedruckten Erläuterungen auch nicht schaden, zumal da letztere geschmackvoll ausgewählt sind. Sehr brauchbar ist der Anhang, welcher die Anfangsgründe der Poetik erörtert und über Verse und Strophen, epische und lyrische Dichtungsarten alles Wissenswerte kurz und klar aufführt. Hierbei werden auch die namhaften Dichter mit ihren Werken, welche eine bestimmte Dichtungsart vertreten, aufgezählt. Das ist zweifellos recht praktisch und deshalb auch in den bekannten Abrissen der Poetik (z. B. von O. Lyon, Teubner) durchgeführt. Solche Beispiele ermöglichen zugleich eine sehr anregende, gruppierende Wiederholung der Dichterlektüre. Um so mehr dürfte es sich empfehlen, diese Aufführung der Dichter und ihrer Werke in der trefflichen Poetik im Lesebuche für die Oberstufe (Anhang II) zu vervollständigen, da sie hier leider vielfach fehlt, statt dessen allerdings teilweise in den literaturgeschichtlichen Übersichten vor den einzelnen Abschnitten gegeben wird. Die 2. Abteilung des Lesebuches für die Oberstufe umfaßt die deutsche Dichtung der Neuzeit, und zwar in ihrem 1. Abschnitt das Zeitalter des Humanismus und der Reformation (1500—1624), in dem zweiten die Zeit von 1624—1748, in dem dritten die Zeit von 1748—1832, in dem vierten die Zeit seit Goethes Tod bis zur Gegenwart. Dazu kommen 3 Anhänge, welche Volkslieder, die Poetik und eine Zeittafel bringen. Die vorliegende 8. Auflage zeigt eine starke Vermehrung. Nicht weniger als 35 Dichter der neuesten Zeit sind aufgenommen, von älteren, bisher noch nicht vertretenen Brentano, Grillparzer, Hertz, F. Th. Vischer, J. G. Fischer, Weitbrecht, Jensen, Allmers, Kl. Groth. Bei anderen sind die Proben vermehrt, so bei Mörike, Heine, Lenau, A. von Droste-Hülshoff, Storm, K. F. Meyer, Liliencron, desgleichen bei den Volksliedern und bei Dichtungen Goethes. Doch fehlt noch Goethes wichtiges „Vermächtnis", bei Schiller die „Resignation", „Die Künstler", „Die Teilung der Erde", „Pegasus im Joche". Die gebührende Berücksichtigung der modernen Lyrik in deutschen Lesebüchern der Oberstufe ist eine der schwierigsten Aufgaben für jeden Herausgeber solcher. Gewissenhaft wird er hierzu zunächst die zahlreichen, z. T. recht tüchtigen neueren Anthologien studieren, also u. a. diejenigen von Avenarius, Busse, Bern, Jacobowski, Löwenberg, Benzmann, Konsbruch-Klincksieck, Vesper, Bethge, Presber, Knodt. Aber er wird bald zu der Überzeugung kommen, daß die meisten dieser zwar viel Gutes, doch für Schulzwecke noch immer sehr viel Überflüssiges enthalten, und er wird bei der mühsamen, undankbaren Arbeit des Prüfens und Auserwählens viel Qual haben, da er viel Wahl hat. Daher sagt der Herausgeber des vorliegenden Lesebuches mit Recht, eine solche Auswahl müsse immer subjektiven Charakter tragen und auf Veränderungen in späteren Auflagen gefaßt sein. Für eine Auswahl zu Schulzwecken wird nun sicherlich zunächst der Gesichtspunkt maßgebend sein, daß für die Jugend das Beste gerade gut genug ist, daß also mit großer Vorsicht, ja Zurückhaltung ausgewählt werden müsse, daß nur Dichter dazu auserlesen und bevorzugt werden, deren Entwicklung ausgereift, deren Bedeutung allgemein anerkannt ist, deren Werke einen dauernden Wert versprechen. Wer möchte sich erkühnen, bei jedem

neu auftauchenden Stern das sogleich sicher zu entscheiden? Aber muß das auch immer gleich entschieden werden? Wollen nicht auch die Urteile über dichterische Neuerscheinungen ihre Zeit zum Ausreifen haben? Also wird man ruhig abwarten, bis die Ansichten darüber geklärt sind, ob einem neueren Dichter eine gewisse zukünftige Klassizität zugesprochen werden kann oder nicht. Letzteres ist wohl sicher bei Dichtern wie W. Hertz, G. Keller, Th. Storm, K. F. Meyer, M. Greif, D. v. Liliencron, Th. Fontane, V. Scheffel, Graf Strachwitz, Kl. Groth, A. v. Droste, Allmers, J. Kurz, Fr. Vischer; es ist wahrscheinlich bei Dichtern wie Gustav Falke, Fr. Lienhard, Börries Freiherr v. Münchhausen, Ferdin. v. Saar, Prinz Emil v. Schönaich-Karolath, auch für einzelne Gedichte von A. Holz, R. Dehmel, K. Busse, K. Spitteler, W. Weigand, H. Vierordt, A. Miegel, A. Ritter, F. Schanz, L. v. Strauß-Torney. Dagegen erscheint es dem Referenten als zweifelhaft, ob der Herausgeber des vorliegenden Lesebuches auf die Dauer festhalten wird an der Aufnahme von Gedichten von H. Konradi, des an inneren Widersprüchen reichen, disharmonischen Naturalisten, von O. E. Hartleben, dessen Weltanschauung den rechten Ernst vermissen läßt, von K. Henckell, O. J. Bierbaum, Chr. Morgenstern, G. Schüler, Stephan George, dessen Überpoesie, manieriert schon in Druck, Schriftart und Interpunktion, sich mit Recht den Vorwurf der Stimmungsmache und absurden Traumhaftigkeit zugezogen hat, von Hugo v. Hoffmannsthal, der uns trotz seines faszinierenden Talentes und seiner Sprachgewalt doch innerlich kalt läßt, von Rainer Maria Rilke, der die Fehler und Vorzüge seines Lehrmeisters George zeigt, von H. Benzmann, O. Ernst, Max Geißler, Paula Dahm, Alice Freiin v. Gaudy, Maria Janitschek. — Vortrefflich sind die literaturgeschichtlichen Übersichten der einzelnen Epochen sowie die biographischen Notizen, welche die Benutzung eines besonderen Handbuches überflüssig machen. Hierzu gestattet sich Referent den Vorschlag, bei jedem Dichter auf dessen Dichtungen, soweit sie schon in die vorhergehenden Bände des Lesebuches aufgenommen sind, kurz hinzuweisen, damit die Lektüre der Unter- und Mittelstufe in das Gedächtnis zurückgerufen und so das Bild der Dichterpersönlichkeit vervollständigen kann. Und wenn Referent zum Schluß noch eine Bitte äußern darf, so ist es die an den geschätzten Verlag, doch möglichst gebundene Prüfungsexemplare zur Besprechung vorzulegen, da das Aufschneiden der Lesebücher sehr zeitraubend ist. So tüchtige Lesebücher, wie das vorliegende, verdienen nicht nur zu Stichproben durchblättert, sondern gründlich gelesen und studiert zu werden.

Das Lesebuch von Meyer-Nagel ist schon im III. Jahrgang der Monatschrift (S. 97) angezeigt worden. Es trägt ausgesprochen norddeutschen Charakter und ist vorwiegend für realistische Anstalten bestimmt. Das Prosaheft 6 ist aus dem Auftrage des Verlages hervorgegangen, das bisherige Prosaheft 3 neu zu bearbeiten und ein weiteres Heft für die beiden folgenden Klassen neu zu schaffen. Daher haben die Herausgeber den ganzen Prosastoff für U III bis U II in einem Bande vereinigt und so einen Parallelband zu der Gedichtsammlung geschaffen. Die Übersicht über die für die einzelnen Gebiete ausgewählten Stücke wird dadurch erschwert, daß letztere nicht sachlich geordnet und nach

Gebieten gruppiert sind. Die Lesestücke zur germanischen Mythologie sind zum Teil veralteten Quellen (Wägner, Amerlan) entnommen und unterscheiden daher nicht immer nordische und deutsche Vorstellungen. In Stück 51 wird die Walküre Brunhild, in Stück 52 Brynhild genannt. Die Stücke zur deutschen Heldensage sind an Zahl recht knapp bemessen. Die Nibelungen- und Gudrunsage, welche in den Teilen für VI und V nur auf wenigen Seiten erzählt ist, wird in dem Prosaheft 6 gar nicht mehr behandelt, während andere Lesebücher nicht nur diese, sondern auch Sagen von Dietrich, König Rother u. a. bieten. Das Hildebrandslied (Nr. 54) und der Heliand (Nr. 56) werden meist dem Lesebuche für O II überwiesen. Für das Gebiet der Geschichte könnten einige Lesestücke aus der „Blütezeit des römischen Reiches unter den großen Kaisern" (Pensum der UIII) aufgenommen werden, für die Erdkunde einige recht anschauliche und lebensvolle Bilder aus den deutschen Kolonien, von denen hier nur Togo, und dieses mehr wirtschaftlich, geschildert wird. Bei Angabe der Quellen fehlt mehrfach das Druckjahr der benutzten Schriften. Im ganzen tragen die herangezogenen Autoren Namen von gutem Klang, wie auch in dem folgenden Prosaband 7 für die Oberstufe. Auch dieser weist die jetzt meist übliche sachliche Gruppierung der Stücke nicht auf, die doch dem Fachlehrer den Gebrauch des Lesebuches erleichtert. Die Auswahl der Prosastücke für die Oberstufe wird naturgemäß stets subjektiv sein und ist daher eigentlich nicht diskutabel. Die Lehrpläne lassen ja Freiheit. Trotzdem hat sich in der Praxis der neueren Lesebücher tatsächlich eine gewisse Norm für die Auswahl von selbst herausgebildet, sowohl hinsichtlich der Autoren, die nach ihrer Bedeutung für die Wissenschaft Anspruch auf Berücksichtigung haben, als auch der Art der Stücke und der Wissensgebiete. Es sind gewisse hervorragende Abhandlungen von bleibendem Wert, Aufsätze, Reden, Briefe, Gespräche zur Geschichte und Kulturgeschichte, Kunst, Literatur, deutschen Sprache und Dichtung, Ästhetik, Philosophie, Erd- und Naturkunde. Das beruht nicht etwa auf einem ungesunden Trieb zum Nivellieren und Uniformieren, sondern wohl auf der Erkenntnis der Herausgeber, daß unsere Primaner ein Anrecht haben auf die Lektüre dieser bedeutsamen Lesestoffe, daß letztere im Unterricht ebensowenig zu umgehen sind, wie bestimmte klassische Dichtwerke. Referent, dem nun schon viele tüchtige Lesebücher für die Oberstufe durch die Hände gegangen sind, hat darüber ausführlich gesprochen in der Monatschrift IV (S. 106 f.), VII (S. 534 ff.), IX (S. 53 f.). Das vorliegende Prosaheft 7 könnte in späteren Auflagen unter Fortfall einiger minder bedeutenden Stücke vielleicht noch bringen für O II Darstellungen einzelner Charakterköpfe aus der römischen Geschichte, etwas über die Edda und über Götterverehrung bei den Germanen, eine Würdigung des Nibelungenliedes und der Gudrun und ihrer Charaktere, über die Entwicklung der deutschen Sprache, sodann für O II bzw. I klassische Beschreibungen berühmter Kunstwerke, bedeutsame Briefe, Gespräche, Reden, Aufsätze zur philosophischen Propädeutik und Naturkunde (Helmholtz, du Bois-Reymond, Tyndall, Liebig, Grätz, Siemens u. a.).

Das älterneuhochdeutsche Lesebuch von Kehrein enthält Sprach- und Literaturproben von 1450—1750 und läßt hinsichtlich der polemischen Literatur große Vorsicht walten, um alles konfessionell Verletzende zu

vermeiden. Bei den zahlreich benutzten Archivalien ist der Originaltext gewahrt, mit geringfügigen Ausnahmen, welche die Herstellung eines lesbaren Textes bezwecken. Der Anhang bringt einen kurzen Überblick der Verslehre, ein Wörterverzeichnis und literarische Nachweisungen. Das fleißig und mühsam zusammengestellte Lesebuch ist geeignet, auch den Jüngern der germanistischen Wissenschaft gute Dienste zu leisten und zur Veranschaulichung des Entwicklungsganges der deutschen Sprache und Literatur beizutragen.

Nordhausen. Arnold Zehme.

Jugendliteratur.

Dank dem Zusammenwirken vieler Kräfte ist's um die Jugendliteratur heute weit besser bestellt als vor zehn oder zwanzig Jahren. Mehr und mehr hat sich die Überzeugung ausgebreitet, daß das häusliche Lesen einen wesentlichen Bestandteil des Erziehungsvorganges bildet, und diese Überzeugung hat bei den Erziehenden eine Steigerung des Verantwortlichkeitsgefühls und eine erhöhte Fürsorge für die Befriedigung des Lesebedürfnisses der Jugend gezeitigt. Auch unser Verlagsbuchhandel hat verständnisvollen und verdienstlichen Anteil an der Säuberung und Verschönerung dieses wichtigen Literaturgebietes genommen, das gar zu lange und gar zu arg vernachlässigt worden ist. Freilich, mancher Verleger und mancher Verfasser macht sich auch heute noch, aller Aufklärungsarbeit zum Trotz, die Urteilslosigkeit der jugendlichen Leser und die Verständnislosigkeit oder Gleichgültigkeit der Eltern eigensüchtig zu utze, und fast unübersehbar ist die Masse geringwertiger Erzeugnisse, die Jahr für Jahr um die Weihnachtszeit den Büchermarkt überflutet. Andrerseits aber bemühen sich viele Verlagsanstalten mit bestem Erfolge, wirklich gute Jugendschriften in gediegener und zugleich ansprechender Ausstattung herauszugeben. Dabei sind die Preise zum Teil so niedrig bemessen, daß es zuweilen schwer hält, überhaupt noch an ein geschäftliches Interesse zu glauben. Solch löbliches Streben müssen alle, denen ein fröhliches Gedeihen der deutschen Jugend am Herzen liegt, mit Dank und Freude begrüßen. Zumal die Berufserzieher sollten es sich im Interesse ihrer Zöglinge angelegen sein lassen, es nach Kräften zu unterstützen. Im folgenden sei auf die beachtenswertesten Jugendschriftensammlungen und ihre neuesten Erscheinungen hingewiesen.

Gerlachs Jugendbücherei (Gerlach & Wiedling in Wien) ist nach Inhalt und Ausstattung wohl geeignet, unsere Jugend zu einem geläuterten Kunstverständnis zu erziehen. In weiser Beschränkung bringt sie in jedem Jahr nur wenige Nummern heraus, diese aber dürfen als erlesene Erzeugnisse der Buchkunst gelten. Es sind zierliche Bändchen in kleinem Format, die mit anmutigem, sinnreichem Buchschmuck und mit zahlreichen, meist farbigen Bildern ausgestattet sind. Die Sammlung zieht nur die Bewährtesten unter den Alten, ewig Jungen in ihren Bereich. Grimm, Andersen, Bechstein, Hebel, Brentano, Stifter sind unter ihnen. Die Auswahl wird mit sicherem Takt von H. Fraungruber besorgt. Von Andersens Märchen liegt nun der zweite Band vor (je 2,50 M.). Der erste enthält kürzere und leichtere, der zweite längere und schwierigere Stücke. Den Bildschmuck des

ersten Bändchens hat H. Steiner, den des zweiten F. Wacik besorgt. Beide enthalten köstliche Illustrationen und eine höchst stimmungsvolle Ausstattung. Schade ist's, daß der Druck etwas klein ist. Ein anderes, neuerdings erschienenes, sehr feines Bändchen bietet „Deutsche Wiegenlieder. In Wort und Weise ausgewählt von H. Fraungruber. Schrift und Bilder von R. Daenert" (2,50 M.) Es bringt die bekanntesten der alten deutschen Wiegenlieder in einstimmigem Satz und überaus reizvoller Druck- und Notenschrift. Es dürfte kunstsinnigen jungen Müttern eine willkommene Festgabe sein.

Schaffsteins Volksbücher für die deutsche Jugend (Hermann & Friedrich Schaffstein in Köln) bilden eine Sammlung von größerem Umfang und von anderer Art. Ihre Erscheinungsform trägt das Gepräge vornehmer Schlichtheit und Gediegenheit. Die Bände haben größeres Format. Sie weisen keine Illustrationen, aber vorzüglichen Druck auf trefflichem Papier auf. Mit den einfachsten Mitteln ist hier eine vollständige Stileinheit in der Ausstattung erreicht. Die Sammlung wendet sich an ein reiferes Alter als Gerlachs Jugendbücherei. Sie richtet ihr Streben darauf, nur Werke von hohem literarischen Range zu veröffentlichen, zugleich aber der Lust der Jugend am Heldenhaften und Abenteuerlichen zu genügen. Manch längst vergessenen Schatz aus der älteren und neueren, deutschen und fremdländischen Literatur hat sie zum Besten unserer Jugend gehoben. Die alten Volksbücher von Schwab und Simrock, die Indianer- und Seefahrergeschichten von Cooper, Sealsfield, Gerstäcker, Marryat und Stevenson feiern hier eine fröhliche Auferstehung. Daneben ist geschichtlichen Erzählungen ein breiter Raum gegönnt. Die neuesten Bände bringen Werke von Jeremias Gotthelf, von Jakob Frey und von Adolf Glaser. Das sind Namen von gutem Klang. Von den beiden Schweizern schildert der erste mit seiner unvergleichlichen Darstellungskraft im „Letzten Thorberger" (1,30 M.) eine Episode aus dem Freiheitskampf seines Vaterlandes im 14. Jahrhundert; der andere berichtet in der ergreifenden Geschichte „Der Alpenwald" (1 M.) mit vollendeter Erzählerkunst von den Schicksalen einer einsam im Hochgebirge wohnenden Älplerfamilie. Glasers Roman „Schlitzwang" (2,50 M.), in dessen Helden sich die sagenhafte Persönlichkeit des Helianddichters verkörpert, veranschaulicht lebendig das Ringen der christlichen mit der germanisch-heidnischen Weltanschauung zur Zeit Karls des Großen.

In dem gleichen Verlage erscheinen seit dem vorigen Jahre zwei wohlfeile Bücherfolgen unter dem Titel **Schaffsteins Blaue Bändchen** und **Schaffsteins Grüne Bändchen.** Sie sind als Hausbücherei gedacht, deren Inhalt auch als Lesestoff in den Schulen Verwendung finden kann. Die Blauen Bändchen enthalten literarische Stoffe: Lieder, Märchen, Sagen und Erzählungen. Die Grünen Bändchen enthalten Quellen zur Geschichte und Erdkunde: Chroniken, Kriegstagebücher, Reisebeschreibungen, Berichte berühmter Entdecker. Jedes Bändchen ist mit einer Anzahl Federzeichnungen oder mit Kartenbeilagen versehen. Es kostet kartoniert 0,30 M., in Leinen gebunden 0,60 M. Für die Schüler der höheren Lehranstalten kommen vornehmlich die Grünen Bändchen in Betracht. Sie sind des Beifalls der Jugend gewiß, denn sie bringen, was ihr gefällt: keine Beschreibungen, sondern Schilderungen von Selbsterlebnissen. So erzählt E. Rosen im 6. Bändchen

seine leidvollen Erlebnisse in der französischen Fremdenlegion von dem leichtfertigen Eintritt bis zur gefahrvollen, aber wohlgelungenen Flucht. Im 13. Bändchen bietet Hauptmann M. Bayer „Bilder aus dem Feldzug in Südwest". Der Verfasser hat den Kampf gegen die Hereros im Generalstabe der Schutztruppe miterlebt und schildert nun an der Hand klarer Skizzen die Anstrengungen und Entbehrungen des Vormarsches, die heldenmütigen Kämpfe am Waterberg, die aufreibende Verfolgung des zähen und verschlagenen Gegners ins Sandfeld hinein. Unsere Jungen müssen etwas erfahren von den Opfern an Gut und Blut, die unsere Kolonien erfordern, und sie wollen es erfahren von jemand, der „mit dabei gewesen ist". Hierzu kann dieses eindrucksvolle Bändchen ihnen verhelfen.

Die Mainzer Volks und Jugendbücher, herausgegeben von W. Kotzde und verlegt bei Jos. Scholz in Mainz, bringen im Gegensatz zu den beiden vorgenannten Sammlungen ausschließlich Originalwerke zeitgenössischer deutscher Dichter. Bis jetzt sind 16 Bände erschienen. Die Ausstattung ist gediegen und geschmackvoll. Der Bildschmuck ist ungleichwertig. Der Preis des Bandes beträgt 3 M. Unter den Verfassern finden wir Schriftsteller von hohem Ansehen. Genannt seien Gustav Falke, Max Geißler, Joseph Lauff, Charlotte Niese. Ihre Stoffe entnehmen sie zumeist bedeutsamen und reich bewegten Perioden der Geschichte unserer Altvordern, und vor diesen Hintergrund stellen sie einfache, große Gestalten. Damit kommen sie der Neigung unserer Jugend für kräftige Männlichkeit und Kampf um hohe Lebensgüter entgegen. So schildert Robert Walter in der Erzählung „Götterdämmerung" mit gewaltiger Wucht, die an Sperl erinnert, den Kampf Wittekinds und seiner Sachsen um Glauben und Freiheit. Eberhard König führt uns in der Erzählung „Der Dombaumeister von Prag" den Gegensatz zwischen dem stillen, zielsicheren Wirken eines echt deutschen Mannes, des Erbauers des Prager Doms, und der kulturfeindlichen Mißgunst seiner tschechischen Widersacher vor Augen. Charlotte Niese bringt das Elend, in welches Napoleon unser Vaterland versetzt hat, in ihrem Buch „Aus schwerer Zeit" zu ergreifender Anschauung. Andere verlegen die Handlung ihrer Erzählungen in die Gegenwart. Gustav Falke gibt in seinem „Klaus Bärlappe" eine humorvolle und nachdenkliche Geschichte aus dem Handwerkerleben, und Trude Bruns schildert in dem liebenswürdigen Buche „Die Doktorskinder" ergötzlich die kleinen Freuden und Leiden der Kinder eines Landarztes. Beide Werke dürften, so hübsch sie an sich sind, vornehmlich nur der Teilnahme der weiblichen Jugend begegnen, da unsere Jungen das Alltägliche und Kleine weniger als das Außergewöhnliche und Große anzusprechen pflegt. Natürlich stehen nicht alle Bände auf gleicher Höhe, und im ganzen kann die Bücherfolge, da sie nur Neues bringt, nicht dieselbe literarische Bedeutung beanspruchen wie diejenigen Sammlungen, die aus dem Alten das Bewährteste auswählen. Gleichwohl darf sie, zumal für das mittlere Knabenalter, auf das angelegentlichste empfohlen werden, denn es sind Werke voll Schönheit und Kraft, die sie unserer Jugend beschert.

Lebensbücher der Jugend lautet der Titel der neuesten Sammlung von Jugendschriften. Sie werden von F. Düsel herausgegeben und bei Westermann in Braunschweig verlegt. „Lebensbücher der Jugend" — das soll heißen: Bücher,

die einen dauernden Lebensgehalt besitzen, die man deshalb aus der Jugendzeit gern mit hinübernimmt ins spätere Leben. Solche Bücher sind die bisher erschienenen 16 Bände durchweg. Sie vermitteln dem Leser künstlerische und sittliche Werte, die auch noch für das Alter ihre Bedeutung haben. Die Sammlung ist überaus vielseitig. Sie wird den verschiedenartigsten Bedürfnissen gerecht. Sie bringt Märchen und Erzählungen, Lebensbeschreibungen und kulturgeschichtliche Beiträge, und zwar Altes und Neues, aus der deutschen und aus fremden Literaturen. Mit der Aufnahme von Erckmann-Chatrians weichlicher „Geschichte eines Soldaten im Jahre 1813" in eine deutsche Jugendschriftensammlung wird nicht jeder einverstanden sein. Ebenso dürfte die Aufnahme von „Roman Werners Jugend" von Albert Geiger begründeten Anstoß erregen. Der Held dieser Erzählung ist ein tief veranlagter, vom Durchschnitt weit abweichender Junge, der in der Schule nicht fortkommt, weil seine Eigenart dort nicht das gebührende Verständnis findet. Natürlich ist's, wie in „Freund Hein" von Strauß, wieder die Mathematik, an der er scheitert! Das Buch ist ein feines, echt poetisches Werk. Es gehört zu denen, die für den Erzieher sehr lehrreich sind. Jungen Leuten aber, die noch die Schule besuchen, eine poetische Anklage gegen den Unverstand kleingeistiger Lehrer in die Hand zu geben, hat doch schwere Bedenken. Im übrigen zeigt der Herausgeber bei der Auswahl feinen und sicheren Takt. Neben eigenartigen Märchenbüchern, unter denen Thackerays „Rose und Ring" und Kingsleys „Wasserkinder" als anziehende Beispiele genannt seien, bringt er den Robinson, die Hosen des Herrn von Bredow, Oliver Twist, Abenteurergeschichten von Gerstäcker, ein hübsches Tierbuch von Bräß, ein allerliebstes Sammelbüchlein, das den freundlichen Titel „Tausendschön" trägt, sehr interessante Beiträge zur Kulturgeschichte (Astoria von W. Irving und Magister Laukhards Leben und Schicksale), ansprechende Lebensbilder des alten Fritz, der Königin Luise und Zeppelins: lauter Bücher, die auf die verschiedenen Altersstufen der Jugend tiefen Eindruck machen werden. Daß er den Standpunkt nicht zu niedrig wählt und die jugendlichen Leser zu sich heraufzuziehen trachtet, liegt in der Absicht der Sammlung und ist nur zu loben. Man darf ihn zu seinem Unternehmen und zu dessen Ausführung aufrichtig beglückwünschen. Die Ausstattung der Bücher ist würdig, der Bildschmuck zumeist einwandfrei. Der Preis der Bände beträgt je 2,50 M. oder 3 M.

Aus allen Zeiten und Ländern nennt sich eine Sammlung von kulturgeschichtlichen Volks- und Jugendschriften, die bei Bachem in Köln erscheint. Die illustrierten, gut ausgestatteten Bände kosten je 3 M. Die einzelnen Teile der Sammlung sind nicht von gleichem literarischen Range. Neben sehr Empfehlenswertem findet sich minder Wertvolles. Zum ersten rechnen wir (außer altberühmten Werken wie Hauffs „Lichtenstein" und Reuters „Aus der Franzosenzeit" in hochdeutscher Bearbeitung) die Novelle „Der letzte Richter" von A. Schott, die so schlicht erzählt und innig empfunden ist wie des Verfassers ältere gemütstiefe Böhmerwaldgeschichten, oder K. Th. Zingelers „Münsterbaumeister von Straßburg", ein treffliches Kulturbild aus dem 13. Jahrhundert, in dessen Mitte die prächtige Gestalt des Meisters

Erwin von Steinbach steht. Zum minder Wertvollen rechnen wir die Erzählung „Der Letzte der Longobardenkönige" von A. J. Cüppers. Dieser Schriftsteller scheint, wie auch andere seiner Werke bekunden, eine besondere Freude an der Schilderung des Grausigen und Gewalttätigen zu empfinden. Es fehlt ihm nicht an der Darstellungskraft, die solche Stoffe erfordern. Aber es fehlt ihm an der Fähigkeit tiefer Charakteristik und ausreichender psychologischer Begründung der abstoßenden Handlung. Sein Werk entspricht den Forderungen nicht, denen ein gutes Jugendbuch genügen muß.

Die in demselben Verlage erscheinenden **Volks- und Jugenderzählungen** bringen in ihren neuesten Bändchen, deren jedes 1,20 M. kostet, ältere und neuere Märchen, unter den letzteren solche der Baroninnen v. Loë und v. Krause, eine von E. Kronberg besorgte Sammlung lustiger Geschichten und drei Erzählungen aus Napoleons Tagen von M. v. Schultze.

Die Sammlung **Meister des Märchens,** herausgegeben von der Freien Lehrervereinigung für Kunstpflege in Berlin (Verlag von Abel & Müller in Leipzig), kann wegen der zuverlässigen Auswahl, der gediegenen und anmutigen Ausstattung und des sehr geringen Preises (1,50 M. für den Band) warm empfohlen werden. Sie bietet neben den allbeliebten Märchen, wie denen von Hauff, vor allem weniger bekannte. Die jüngst erschienenen Bände enthalten Prosamärchen von Wieland und Versmärchen von Kopisch. Jeder Band ist mit einer gut orientierenden Einleitung versehen und von Künstlerhand ausgestattet. Künstler wie Schmidhammer, Schroedter, Gebhardt, Kuithan haben die Zeichnungen geliefert.

Die **Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend,** herausgegeben von Hans Vollmer und verlegt bei H. Paetel in Berlin, nimmt unter den Sammlungen belehrender Jugendschriften eine hervorragende Stelle ein. Die älteren, zum Teil sehr wertvollen Bände entnehmen ihre Stoffe zumeist der Geschichte und Erdkunde. Das neueste, mit zahlreichen Abbildungen versehene Bändchen macht die Leibesübungen zum Gegenstand der Behandlung. Es trägt den Titel „Turnen, Spiel und Sport für deutsche Knaben" (1,75 M.) und hat Edmund Neuendorff, den Direktor der Oberrealschule in Mühlheim a. d. Ruhr, zum Verfasser. Neuendorff, dem wir das flotte Wanderbuch „Hinaus in die Ferne!" verdanken, ist die Gabe verliehen, mit dem jugendlichen Leser zu plaudern, wie ein älterer Kamerad mit dem jüngeren plaudert. Frisch und frei erzählt er von fröhlicher Wanderfahrt, vom lustigen Spiel, von den volkstümlichen Übungen des Laufens, Werfens und Springens, vom Wesen und Wirken des Gerätturnens, vom Reiz des winterlichen Sports, wie des Schwimmens und Ruderns. Jeder deutsche Junge, dem die Natur nicht das traurige Los des Stubenhockers beschieden hat, wird an dem Buch seine Freude haben und aus ihm reichen Nutzen ziehen.

Und nun seien zum Schluß aus der reichen Fülle der **Einzelausgaben** zwei Neuerscheinungen hervorgehoben, die zum Besten von allem gehören, was der diesjährige Jugendschriftenmarkt gebracht hat. Eine ist für die Großen, die andere für die Kleinen bestimmt. Sven Hedin hat unter dem Titel „Von Pol zu Pol" ein Volks- und Jugendbuch geschrieben, das eine Fahrt durch Osteuropa,

Asien und Australien hinreißend schildert. Es ist in einem stattlichen, mit Abbildungen und Karten trefflich ausgestatteten Bande bei Brockhaus in Leipzig zu dem billigen Preise von 3 M. erschienen. Und den Kleinen hat Engelbert Humperdinck mit dem zweiten Teil seines wundervollen Buches „Sang und Klang fürs Kinderherz" (Berlin, Neufeld & Henius. 4,50 M.) eine köstliche Weihnachtsgabe beschert. Es ist ein Kinderbuch und zugleich ein echt deutsches Familienbuch im besten Sinne. Herrlich gelungen ist die Auswahl der Lieder, und wunderbar sinnig und innig ist der Bilderschmuck, den Paul Hey ihnen beigegeben hat.

Berlin. F. Johannesson.

Girgensohn, Lotta, Cord Durkop. Erzählung aus der Reformationszeit. Mit Illustrationen von Oskar Herrfurth. Riga 1909. Jonck und Poliewsky. 330 S. geb. 5 M.

Die anschaulich und lebendig geschriebene Erzählung führt den Leser in die wildbewegten, schicksalsschweren Zeiten des Kampfes um die neue lutherische Lehre in den baltischen Provinzen. Die Verfasserin weiß durch reiche, blühende Schilderungen des wechselvollen, bunten Lebens und Treibens einer gärenden Zeit des Überganges zu fesseln, glücklich verwebt sie in die Erzählung vom Werdegange und absonderlichen Geschick des jungen, stolzen Patriziersohnes Cord Durkop vom rigaschen Dünastrande und seiner Altersgenossen Bartholomäus von Tiesenhusen und Anna von Liven historische und kulturgeschichtliche Bilder und Szenen von lebensvoller Anschaulichkeit, wohlbewandert in dem reichen Quellenmaterial und bis in Einzelheiten das geschichtliche Kolorit wahrend. Mit Liebe schildert sie die eigenartigen Reize ihrer nordischen Heimat, geschickt und ungezwungen weiß sie, offenbar eine gründliche Kennerin des volkskundlichen Gutes ihres Stammes und seiner Geschichte, fesselnde Darstellungen der Sitten und Gebräuche jenes versprengten, aber kraftvoll in seiner Eigenart sich erhaltenden Zweiges des Deutschtums der Handlung einzuflechten. Die historischen Partien muten wohl gelegentlich etwas skizzenhaft an und sind dem Verständnis des Fernerstehenden nicht immer ohne weiteres zugänglich — vielleicht böte der erste Teil der Erzählung, Yvo, Kaupos Sohn, und Hans von Tiesenhusen in mancher Hinsicht den nötigen Schlüssel —, doch entschädigen dafür reichlich die plastischen Schilderungen der Kämpfe um das Evangelium, der gewaltigen Gestalt des Wittenberger Reformators und seiner Helfer am neuen Glauben, Bugenhagens und des rigaschen Förderers seiner Lehre, Andreas Knopkens. Schlicht, ohne eine Spur lehrhaften Tones, aber eindrucksvoll wird der Leser in das ergreifende Ringen der Geister, der kleinen wie der großen, eingeführt. Ein frischer, erhebender Hauch weht uns aus jeder Zeile dieser Schilderungen entgegen, der belebende, kräftigende Hauch einer sturmbewegten Zeit, die um die höchsten Güter der Menschheit den Entscheidungskampf wagt. Gerade in unseren Tagen muß eine Zeit der Befreiung vom Joche überlebter Glaubensanschauungen, der Lösung der Geister von den Fesseln der Unmündigkeit weitestes Interesse finden, wenn, wie hier, ihr innerstes Weben und Streben zum Miterlebnis der Gegenwart lebendig gestaltet wird. Und so mag wohl der

Wunsch der Verfasserin an manchem in Erfüllung gehen: Lust zu erwecken, sich in die Geschichte zu vertiefen, die Tradition zu pflegen, der Vorfahren und ihrer Taten zu gedenken in Treue und Dankbarkeit.

Molnar, Franz, Die Jungens der Paulstraße. Ein Roman für kleine und große Studenten. Übersetzt und mit einem Vorwort versehen von Dr. Eugen Heinrich Schmitt. Mit 15 Vollbildern und einer Deckelzeichnung von Ludwig Berwald. Berlin 1910. Hermann Walther. VIII u. 381 S. geb. 5 M.

Das Buch gehört zu dem Besten, was mir auf dem Gebiete der Jugendlektüre bisher bekannt geworden ist. Ein Buch für die Jugend, „weil aus dem Leben derselben geschöpft, aber nicht eine Geschichte, hergestellt und angepaßt für die Jugend", wie der Übersetzer im Vorwort richtig bemerkt. Eines jener Bücher, das jung und alt mit gleicher Freude und Teilnahme, mit gleicher Wehmut und heimlich zerdrückten Tränen lesen werden, obwohl es zumeist nur kleine, törichte Jugendstreiche und harmlose Kindererlebnisse gibt. Diese aber in einer Unmittelbarkeit, frei von jeder gemachten Kindlichkeit, daß man seine helle Freude daran haben muß. Nicht im mindesten stört die lokale, ungarische Färbung, es sind typische Streiche und Erlebnisse der frischen, unbekümmerten Jugend. Aber noch mehr. Das Buch bietet eine glänzende Schilderung kindlichen Innenlebens, wie sie nur ein echter Dichter zu geben vermag. Jugendlich wuchernde Phantasie und keimendes Mannesbewußtsein, sorgloser Genuß des Augenblickes und Ahnungen von der Schwere und Härte des kommenden Lebens, knabenhafte Roheiten und tiefes Kindergemüt, das alles eint sich zu einem ergreifenden Gemälde der goldenen Jugendzeit mit all ihren Wünschen und Freuden, Sorgen und Ängsten. Ein gründlicher Kenner der Kinderseele und ein rechter Kinderfreund, weiß der Verfasser alle Töne vom herzlichen Humor, der zu fröhlichem Lachen zwingt, bis zum ergreifendsten Ernst, der die Tiefen des Gemütes aufrüttelt und erschüttert, anzuschlagen, dabei stets frei von falscher Sentimentalität und Stimmungsmache. Eine einzige Episode stört nach meinem Empfinden den sonst ungetrübten Genuß des Buches, jene burleske Szene am Sterbebette des kleinen, armseligen Schneiderssohnes, des so rührend tapferen und aufopfernden Ernst Nemecsek. Der Gegensatz des in Fieberphantasien tobenden, sterbenden kleinen Helden zu den Kindereien des „Kittvereins", scheint mir die Grenzen der Wahrscheinlichkeit mehr als billig zu überschreiten und beeinträchtigt dadurch stark die Wirkung der sonst so ergreifenden Schilderung dieses tragischen Kindergeschickes. Nun, der jugendliche Leser wird diesen Mangel wohl kaum so stark empfinden, der gereifte, und ich wünsche diesem Buche einen möglichst weiten Leserkreis auch unter den Erwachsenen, wird mehr als reichlich durch die sonstigen Vorzüge des Buches entschädigt werden. Druck und Papier sind ausgezeichnet, der Bildschmuck wird durch seine dem Charakter des Werkes so glücklich angepaßte Einfachheit und Natürlichkeit das Interesse an den „Jungen der Paulstraße" noch erhöhen.

Ehlers, Otto E., An indischen Fürstenhöfen. 2 Teile. II, 168 u. 155 S. Mit 15 Illustrationen und 1 Karte. Berlin 1909. Hermann Paetel. geb. à 1,75 M.

Unter den zahlreichen vorzüglichen Ausgaben der „Sammlung belehrender

Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend, begründet und herausgegeben von Hans Vollmer" werden die beiden Bände von Otto Ehlers (Nr. 32 und 33) sich vermutlich rasch einen bevorzugten Platz erobern. Wer einmal die humordurchtränkten, farbenreichen und inhaltsvollen Reiseschilderungen dieses liebenswürdigen und energischen Forschers und Weltenbummlers zur Hand genommen hat, wird stets von neuem nach ihnen greifen. Es ist darin doch mehr enthalten, als die anspruchslose Form des Reiseberichtes zunächst erwarten läßt, mehr als der durchschnittliche Weltreisende zu sehen pflegt und zu beurteilen versteht, und eine Fülle von Unterhaltung und Belehrung geht von ihnen aus. Die persönliche Note, die Ehlers bei aller Gründlichkeit und Wissenschaftlichkeit vor vielen seiner Gattung sich immer zu bewahren weiß, der farbenprächtige Inhalt und die Fülle der wechselnden Szenerien läßt seine Bücher, insbesondere für die reiferen, nach Belehrung und Unterhaltung strebende Jugend geeignet erscheinen. Es ist deshalb erfreulich, daß nunmehr auch das bekannteste und wohl beliebteste Reisewerk von Ehlers in einer billigen, mit guten Bildern versehenen, gut lesbaren Ausgabe für die reifere Jugend vorliegt. Sicher wird dieses Werk gleich den früheren, in derselben Sammlung erschienenen desselben Verfassers sich rasch in den betreffenden Kreisen einbürgern und seine herz- und geisterfrischende Wirkung hier ebenso ausüben, wie unter den zahlreichen Freunden der großen Ausgabe, deren Zusammenfassung zu den zwei handlichen Bändchen der Sammlung dem Herausgeber, soweit ich vergleichen konnte, vortrefflich gelungen ist. Der kurze Anhang des seit 12 Jahren in Indien lebenden Herrn Dr. Otto H. Stursberg über „die gegenwärtigen Unruhen in Indien" wird auch dem jugendlichen Leser von Wert sein, als er sieht, mit welchen Schwierigkeiten das von Ehlers vorurteilslos nach Vorzügen und Schwächen geschilderte Kulturwerk der Engländer bis auf den heutigen Tag zu kämpfen hat und welche Gefahren dem englischen Besitze auch heute noch dort drohen.

Dresden. M. Rosenmüller.

Naturkundliche, besonders biologische Werke.

Matzdorff, C., Tierkunde. Ausgabe B: Für Realanstalten. In **Loew** und **Matzdorff,** Biologisches Unterrichtswerk. Zweite, neubearbeitete Auflage. Breslau 1910. Ferdinand Hirt. 1. Teil: Für Sexta. 55 S. 32 Textabbildungen, 1 Farbentafel. steif geh. 0,60 M. — 2. Teil: Für Quinta. 68 S., 40 Textabbildungen, 2 Farbentafeln. steif geh. 0,80 M. — 3. Teil: Für Quarta. 128 S., 81 Textabbildungen, 3 Farbentafeln. steif geh. 1,25 M. — 4. Teil: Für Untertertia. 145 S., 67 Textabbildungen, 6 Farbentafeln. steif geh. 1,50 M.

Daß ein tüchtiger Schulmann und bekannter Zoologe wie der Verfasser ein Schulbuch schreiben würde, welches sowohl in pädagogischer wie in wissenschaftlicher Hinsicht gut ist, war vorauszusehen. Das Buch liegt schon in 2. Auflage vor, ein Zeichen, daß es sich Freunde gewonnen hat. Da es aber schwerlich ein Schulbuch gibt, bei dem jeder ganz mit dem Verfasser übereinstimmt — wenigstens ist mir noch keins in die Hände gekommen, über das die Urteile nicht stets sehr auseinandergingen — so darf ich wohl einige Punkte hervorheben, über die ich

anderer Ansicht bin als der Verfasser. Ich werde mich auf das beschränken, was mir von allgemeinerem Interesse zu sein scheint.

Die Zerlegung in einzelne Hefte läßt den Umfang geringer erscheinen, als er wirklich ist. Die vier hier vorliegenden Hefte sind fast 400 Seiten stark. Der Anschaffungspreis für die einzelnen Hefte ist natürlich deshalb verhältnismäßig gering. Diese Zerteilung in einzelne Klassenstufen hat aber den Nachteil, daß nicht auf das Heft der vorigen Klasse zurückgegriffen werden kann, wie es z. B. in dem Leitfaden für Quinta gefordert wird. Erstens kommen viele Schüler von auswärts neu in die Klasse und zweitens pflegen solche Hefte, die den Sommer über nicht benutzt werden und die nicht als Lehrbücher für die nächste Klassenstufe ausdrücklich vorgeschrieben sind, oft genug zu verschwinden. Eine Neuanschaffung wird man kaum verlangen können. Ein zweites Bedenken habe ich gegen die Umschläge. Derartige nicht gebundenen Hefte erfreuen sich seitens der Schüler nicht etwa einer besonders sorgfältigen, sondern im Gegenteil einer nachlässigeren Behandlung als ein gebundenes Buch, so daß die Verwendbarkeit zeitlich beschränkt ist.

Was die Abbildungen betrifft, so berührt die Bemerkung des Verfassers, daß sie die Vorführung von Naturkörpern nicht ersetzen sollen, etwas eigenartig. Ich meine, das ist ganz selbstverständlich. Im Vorwort betont Verfasser, daß ältere oder ungenügende Darstellungen ausgemerzt sind. Einige andere, wie Abb. 77, der Magot und 84, das Walroß, verdienen dasselbe Schicksal. Dann weist Verfasser darauf hin, daß „namentlich auch farbige Abbildungen von biozentrisch dargestellten Tieren oder von Lebensgemeinschaften aufgenommen sind".

Leider, möchte man sagen, wenn man einige dieser Bilder genauer betrachtet, z. B. die Tafel auf S. 44 in dem Heft für Quinta oder auf S. 98 in dem Hefte für Quarta, welch letztere das Tierleben im Winter darstellt. Auf einer Waldlichtung finden sich: Goldammer, Kohlmeise, Zaunkönig, Haubenlerche, Nebelkrähen, Rebhühner, Fasanen, ferner nach der Unterschrift wilde Kaninchen und ganz im Hintergrunde Rehe an der Wildfütterung. (Die Abbildung der Rehe hat nur noch eine Größe von 2 mm, ist also für Unterrichtszwecke unbrauchbar.) Die Vereinigung vieler Tiere, selbst wenn sie räumlich benachbart leben, wenn auch bei weitem nicht derart, wie es nach einem solchen Bilde scheinen könnte, wirkt leicht geradezu unnatürlich. Dadurch, daß die Tiere in eine Landschaft hineingezeichnet werden, wird noch kein Lebensbild erzielt.

Anderseits gibt das Streben, möglichst viel auf einer Tafel zu bringen, leicht zu Verzerrungen der Größenverhältnisse Anlaß. Solche sind mehrfach zu konstatieren. Am auffälligsten wirkt in dieser Hinsicht die Tafel bei S. 94 im Untertertia-Heft. Hier bewegen sich zwei Kiefernrüsselkäfer, die in der Zeichnung 1,5 cm lang sind, an einem Kiefernstamme, der genau denselben Durchmesser aufweist.

Was den Text betrifft, so habe ich bereits ausgesprochen, daß ich ihn nach jeder Hinsicht für wohlüberlegt und für wissenschaftlich gründlich durchgearbeitet halte. Ich kann allerdings nicht verhehlen, daß mir die Ansprüche, die der Verfasser an die Schüler stellt, zu hoch erscheinen, besonders bei dem Heft für Quarta. Namentlich in der Darbietung anatomischer Verhältnisse geht Verfasser reichlich weit. Den ganzen 2. Abschnitt dieses Heftes, der die Erläuterungen und Zusammen-

fassungen bringt, würde ich in wesentlichen Teilen um einige Klassenstufen hinaufsetzen. Leicht wird dem Schüler die Bewältigung des Stoffes auf jeden Fall gewiß nicht werden. Bei 40 Unterrichtsstunden müßten etwa 3 Seiten in der Stunde erledigt werden. Das will aber bei der Menge von Tatsachenmaterial, das darauf zusammengedrängt ist, etwas heißen!

Das Untertertia-Heft ist gar 145 Seiten stark. Auch hier ist in manchen Fällen wohl etwas viel mitgeteilt. Trotz dieser Einwände möchte ich zum Schluß dem Buche guten Erfolg wünschen, da es eine gediegene Arbeit ist. Wenn in der einen oder anderen Hinsicht meine Besprechung eine Änderung veranlassen könnte, würde es mich noch mehr freuen, denn es ist ja unser aller Streben, bei den Schülern Lust und Liebe zum Studium der Natur zu wecken.

Rabes, O., und **Löwenhardt, E.,** Leitfaden der Biologie für die Oberklassen höherer Lehranstalten. X u. 248 S. Mit 5 farbigen Tafeln und zahlreichen Textabbildungen. Leipzig 1910. Quelle & Meyer. geb. 3 M.

Der Inhalt ist in drei Hauptteile gegliedert. Der erste Teil behandelt den Bau und die Hauptverrichtungen des Pflanzen- und Tierkörpers (Anatomie und Physiologie), der zweite, die Abhängigkeit der Organismen von der Umgebung (Ökologie), der dritte den Menschen.

Die Entwicklungsgeschichte (der Ausdruck soll Evolution verdeutschen, nicht Embryologie) und Abstammungslehre werden als Anhang zu dem zweiten Hauptteil behandelt, während als Anhang zum ersten Hauptteil unter der Überschrift „Die wichtigsten Typen der Organismen" ein kurzer Leitfaden für ein Praktikum gegeben wird. Behandelt werden darin von den Pflanzen: Bakterien und Hefe, Schimmelpilze, Schraubenalge, Wurmfarn, Kiefer, Tulpe, Bohne; von den Tieren: Pantoffeltierchen, Süßwasserpolyp, Seestern, Regenwurm, Flußkrebs und Maikäfer, Weinbergsschnecke, Rotfeder, Frosch, Taube und Kaninchen.

Die Bearbeitung des Buches im einzelnen ist durchaus ansprechend, die Abbildungen sind gut ausgewählt und reichlich beigegeben. In vielen Punkten kann man mit Freuden den im Vorwort ausgesprochenen Ansichten der Verfasser beistimmen. Sie fordern, daß alles im Schulunterrichte ausgeschaltet werden müsse, was der Hochschule vorbehalten bleiben muß. Man kann nur dringend wünschen, daß dieser Grundsatz allgemein befolgt werden möge, besonders, da die biologischen Praktika leicht zu einer Nachahmung der Universitätspraktika werden können. Ebenso ist es durchaus gutzuheißen, wenn die Verfasser nicht die Absicht haben, durch den Leitfaden den Gang der biologischen Unterweisungen bis ins einzelne festlegen zu wollen. Leider tritt auch dieses Bestreben, den biologischen Unterricht durch bestimmte Stoffauswahl einzuengen, vielfach hervor. Naturgemäß wird diesem Streben besonders durch Leitfäden für biologische Praktika Vorschub geleistet. Auch in diesem Buche findet sich ja eine solche Anleitung zu praktischen Übungen. Die obengenannten Gegenstände, die zu diesem Zweck behandelt werden, liegen aber durchaus in dem Rahmen des Unterrichts, und diese Anleitungen nehmen auch in dem ganzen Leitfaden einen so geringen Raum, 28 Seiten, ein, daß Bedenken hier durchaus nicht vorliegen.

Wenn ich vorher als einen Vorzug des Buches vor manchen anderen betont habe, daß es sich von dem Bestreben frei hält, Dinge, die in den Hochschulunterricht

gehören, fernzuhalten, so habe ich andererseits allerdings wieder den Eindruck, daß es den Verfassern nicht gelungen ist, das in dem Leitfaden zu erreichen, was sie nach dem Vorworte beabsichtigen: „Es soll hier die Mannigfaltigkeit der Organismen als ein durch die verschiedensten Beziehungen mit Vor- und Mitwelt innig verknüpftes, einheitliches Ganze dargestellt werden." Die Verfasser glauben durch eine gemeinsame Besprechung von Pflanze und Tier eine solche Einheitlichkeit herzustellen. Aber wird dieses Ziel wirklich erreicht, wenn z. B. bei den Geweben unter der gemeinsamen Überschrift „Gewebe im wachsenden Organismus" bei der Pflanze die Meristeme, bei dem Tier die Eifurchung, in dem Abschnitt über die „Festigung des Körpers" bei der Pflanze u. a. der Bau der Gefäßbündel, bei den Tieren das Skelett, bei dem Abschnitt „Symbiose" das Zusammenleben der Algen und Pilze in den Flechten und anderseits der Stare und Madenhacker mit dem Vieh besprochen wird? Pflanze und Tier, dieser Gegensatz kehrt trotz der gemeinsamen Besprechung auch in diesem Buche stets wieder, weil er in der Natur der Sache begründet ist. Eine Einheitlichkeit wird nicht dadurch erzielt, sondern nur eine noch viel größere Zerrissenheit des Stoffes. Gegen eine gemeinsame Besprechung der Einzeller, zu denen ich die Gattung *Vaucheria* trotz ihrer Einzelligkeit aber wegen ihrer durchaus höheren Organisation nicht rechnen würde, läßt sich nichts einwenden, ebenso wenig gegen eine gemeinsame Besprechung von Tieren und Pflanzen, wenn ihre unmittelbare Beziehungen zueinander ins Auge gefaßt werden, oder wenn es sich um wirklich vergleichbare Vorgänge handelt, wie bei der Befruchtung. Gewiß ist auch eine Vergleichung der Einrichtungen bei Pflanzen und Tieren, die dieselben Hauptfunktionen haben, im Unterricht angebracht, aber eher, um zu zeigen, auf wie verschiedenen Wegen bei der gänzlich verschiedenen Organisation dasselbe Ziel in jedem Falle erreicht wird. Für einen Leitfaden aber, der für die Hand des Schülers bestimmt ist, scheint mir eine solche Gruppierung des Stoffes durchaus ungeeignet. Sie setzt voraus, daß das Tatsachenmaterial beherrscht wird, während in Wirklichkeit das präsente Wissen der Schüler auf der Oberstufe auch im besten Falle nur einen geringen Umfang haben kann. Es wird hier vielmehr notwendig sein, allmählich die Erinnerungsbilder wieder wachzurufen. Ein solches stetiges Fortschreiten halte ich aber bei einem sprunghaften Übergehen von der Pflanzen- auf die Tierkunde für ausgeschlossen.

Schoenichen, W., Das biologische Schullaboratorium. Vorschläge und Mitteilungen aus der Praxis. 67 S. mit 31 Abbildungen. Leipzig 1910. Quelle und Meyer. geh. 1,60 M.

Im ersten Abschnitt wird das biologische Laboratorium besprochen, im zweiten das heizbare Gewächshaus, im dritten die biologischen Übungen und im vierten die Vorbildung der Biologen.

Verfasser steht, wie aus dem ganzen Buche hervorgeht, auf dem Standpunkt, daß im biologischen Unterricht die praktischen Übungen das Wesentliche sind. Bei ihnen tritt die Tätigkeit des Schülers in den Vordergrund. Wieviel sich der Verfasser von dieser Tätigkeit verspricht, geht aus folgenden Worten hervor: „Durch schaffensfreudige Selbsttätigkeit (vom Autor gesperrt) sollen die Schüler sich die Erkenntnis der wichtigen biologischen Erschei-

nungen erarbeiten." Ferner schreibt er bei der Zootomie: „Dabei ist der Schüler von vornherein an völlige Selbständigkeit zu gewöhnen. Gewiß ist es empfehlenswert (nicht notwendig? Der Rez.), wenn dem Praktikanten während der Arbeit des Zergliederns durch ein an der Wandtafel entworfenes oder im Lehrbuche enthaltenes Bild e i n i g e (von mir gesperrt. Der Rez.) Anleitung zur Deutung der Einzelheiten gegeben wird — —".

Meiner Meinung nach besteht die S e l b s t ä t i g k e i t der Schüler darin, daß sie die ihm vom Lehrer oder Leitfaden vorgeschriebenen Handlungen ausführen. Ohne eine zielbewußte Leitung erarbeiten sich die Schüler selbsttätig gar keine biologischen Erkenntnisse. Ich habe in dem ganzen Heft, soweit das biologische Praktikum in Frage kommt, kein Übungsobjekt gefunden, dessen Untersuchung nicht durch den Lehrer sorgfältig vorbereitet werden müßte. Es liegt mir durchaus fern, den Wert der praktischen Übungen zu unterschätzen. Es ist klar, daß sich der Schüler den inneren Bau einer Weinbergsschnecke besser einprägt, wenn er sie selbst zergliedert hat, als wenn er nur ein fertiges Präparat ansieht. Grundbedingung für die Anfertigung eines guten Situspräparats ist aber die gründliche Kenntnis des inneren Baus. Ferner ist es ohne Angabe der auszuführenden Schnitte sicher nicht möglich, von einem Schüler ein einigermaßen brauchbares Präparat der Schnecke zu erhalten. Die völlige Selbständigkeit kann sich meiner Meinung nach nur auf die Ausführung der mechanischen Tätigkeiten und des Zeichnens beziehen. Ganz das Gleiche gilt von allen übrigen hier behandelten Objekten. Es wird besonders besprochen ein Praktikum, das zur Einführung in die Biologie der Pilze dient. Es wird dabei ausführlich behandelt die Herstellung von Nährböden, die biologische Analyse der Luft, die Lindnersche Tröpfchenkultur. Dieses Gebiet ist deshalb ausgewählt, weil es den Schüler mit manchen Grundfragen der Hygiene bekannt macht. Sachlich sind diese Abschnitte sehr ansprechend geschrieben, ob aber diese Untersuchungen in die Schule gehören, daran möchte ich doch billigerweise zweifeln.

Es ist auch sehr bezeichnend, daß Verfasser im Schlußabschnitt fordert: „Es darf in Zukunft nicht mehr vorkommen, daß Kandidaten, welche die bei praktischen Übungen in Anwendung kommende T e c h n i k nicht einigermaßen beherrschen, die *Facultas docendi* für alle Klassen erhalten." Man sollte meinen, wenn sich der Schüler durch eigene Tätigkeit in die Aufgaben hineinarbeitet, so wäre es für den Lehrer eine Kleinigkeit. Ganz eigentümlich müssen auch im Gegensatz zu der Selbsttätigkeit der Schüler die folgenden Sätze den Leser berühren.

Verfasser schreibt nämlich (S. 65), daß trotz ministerieller Empfehlung die Biologie im engeren Sinne auf unsern Universitäten noch nicht in dem Maße gepflegt wird, wie es für die Vorbildung der Lehramtskandidaten erforderlich ist. „Der Kandidat ist hier immer noch zum großen Teile auf das Literaturstudium und auf s e i n e i g e n e s U r t e i l angewiesen (von mir gesperrt. Der Rez.). Da aber in vielen biologischen Fragen Vorsicht und Kritik in hohem Maße geboten sind, so wäre es sicherlich wünschenswert, wenn derartige Fragen von unserem bedeutendsten Biologen in größeren Vorlesungen eingehend behandelt würden." — Wenn es so wertvoll ist, daß sich der Schüler biologische Erkenntnisse erarbeitet, weshalb soll es der Student nicht auch aus eigener Kraft können?

Was der Verfasser in seinem Praktikum von den Schülern verlangt, gehört zum weitaus größten Teile auf die Universität. Ich wüßte nicht, was noch für diese übrig bliebe. Verfasser beklagt sich auch darüber, daß dem Studium der Mikroorganismen in den praktischen Übungen der Universität eine nicht genügende Beachtung geschenkt wird. Den Grund dafür kann ich ihm leicht angeben. Derartige Untersuchungen werden nicht mehr im Rahmen der üblichen Praktika ausgeführt, weil sie fortgeschrittenen Studenten, die selbständig arbeiten, vorbehalten bleiben.

Kenter, J., 500 Zeichenskizzen für den zoologischen Unterricht mit praktischer Anleitung und erklärendem Text. VIII S. u. 48 Tafeln mit Text auf der Rückseite. Arnsberg. J. Stahl. Ohne Jahr. Geb. 5 M.

—, —, Morphologisch-biologisches Skizzenbuch für Schüler mittlerer und höherer Lehranstalten. Ausgabe B. 1. Teil: Säugetiere. Steif geh. 0,60 M. 2. Teil: Vögel, Kriechtiere, Lurche und Fische. Steif geh. 0,80 M. 3. Teil: Gliederfüßler, Weichtiere, Würmer, Stachelhäuter, Hohltiere, Urtiere. Steif geh. 0,80 M.

Was der Verfasser im allgemeinen über die Bedeutung des Zeichnens für die naturwissenschaftliche Erkenntnis sagte, ist durchaus zutreffend. Namentlich das Zeichnen an der Wandtafel seitens des Lehrers ist sehr wichtig. Wenn ich es auch für besser halte, daß der Lehrer die Zeichnungen ohne Vorlage ausführt, so können diese Musterskizzen doch als gutes Übungsmaterial dienen, bei mangelnder Sicherheit ist aber gegen ein unmittelbares Nachzeichnen nichts Wesentliches einzuwenden. Ich glaube, diese Skizzensammlung wird dem Lehrer gute Dienste leisten.

Etwas anders stehe ich den drei Heften für die Hand des Schülers gegenüber. Sie sollen zur Aufnahme der Zeichnungen dienen, die von der Hand des Schülers angefertigt werden. Verfasser äußert sich selbst nicht über die Tätigkeit der Schüler, sondern er druckt einen Aufsatz von E. Walther, „Das Zeichnen im Naturgeschichtsunterricht" ab, mit dessen Ansichten er jedenfalls übereinstimmt. Außer dem Zeichenpapier enthalten die Hefte in systematischer Übersicht vorgedruckte Fragen, die der Schüler schriftlich beantworten soll. Daran schließt sich die Angabe, welche Zeichnungen angefertigt werden sollen.

Was die schriftliche Beantwortung der Fragen betrifft, so habe ich mit den Zeichenheften von Vogel & Ohmann die Erfahrung gemacht, daß eine Beantwortung in der Schule zuviel Zeit kostet, viel mehr, als man vom Standpunkt des Lehrers aus annehmen möchte, während ich schriftliche Arbeiten als Hausaufgaben für die Naturgeschichtsstunden weder für berechtigt noch für zweckmäßig halte. Der naturgeschichtliche Unterricht ist zu sehr auf die freiwillige Förderung seitens der Schüler angewiesen, wenn er gute Resultate hervorbringen soll. Schriftliche Arbeiten fördern selbst bei interessierten Schülern das Interesse sicher nicht.

Was nun die Zeichnungen betrifft, so sollte hier besonders auch auf den offiziellen Zeichenunterricht Rücksicht genommen werden. Ich kann mir sehr wohl denken, daß es Zeichenlehrer gibt, die das vom Verfasser vorgeschlagene Verfahren

verurteilen und es für eine Beeinträchtigung ihrer Tätigkeit halten. Sie bekämpfen vielleicht jedes Nachzeichnen, hier wird es gefördert.

Die Auswahl der von dem Schüler anzufertigenden Zeichnungen ist im ganzen derart, daß Objekte, deren Wiedergabe nach der Natur besonders wünschenswert ist, nach Möglichkeit vermieden werden. Gegen die Nachzeichnung der mehr oder weniger vereinfachten anatomischen oder morphologischen Skizzen, wird sich also auch vom Standpunkte des Zeichenunterrichts wohl nicht viel einwenden lassen. Jedenfalls stellt diese Art des Zeichnens einen großen Fortschritt dar gegenüber dem Nachziehen punktierter Linien. Der offizielle Zeichenunterricht wird in Zukunft vielleicht noch mehr als jetzt dem naturwissenschaftlichen Unterricht gute Dienste leisten können, indem solche Gegenstände wenigstens einen Teil der Zeichenobjekte liefern, die auch im naturgeschichtlichen Unterricht derselben Klassenstufe besprochen werden.

Für den Zeichenunterricht kann es anderseits auch nur von Nutzen sein, wenn der Gegenstand, der gezeichnet werden soll, bereits vom Auge des Schülers in der Naturgeschichtsstunde prüfend betrachtet ist.

Dierks, W., Pflanzenbiologisches Praktikum. 102 S. 75 Abbildungen. Leipzig 1910. Dürrsche Buchhandlung. geh. 1,40 M.

In dem vorliegenden Praktikum, das jedenfalls für den Lehrer bestimmt ist, wird die Anatomie und Physiologie der Pflanzen behandelt. Es sind 378 Versuchs- und Beobachtungsaufgaben angeführt. Der ganze Inhalt ist in drei Abschnitte gegliedert: 1. Ernährung. 2. Wachstum. 3. Fortpflanzung. In dem dritten Abschnitt mutet die Überschrift des ersten Teils: Entstehung von Organismen, etwas eigenartig an. Man denkt da unwillkürlich an die Urzeugung. Verfasser hat aber nur das Auftreten der Bakterien in nicht sterilisierten und abgeschlossenen Nährlösungen damit gemeint.

Die Abbildungen sind zum weitaus größten Teil die bereits bekannten, guten Holzschnitte aus älteren Lehrbüchern, nur die Abbildung der Haarformen (Abbildung 19), besonders des Brennesselhaars, scheint mir veraltet. Abbildung 27 gibt eine sehr verkehrte Anschauung von Zellen im Querschnitt.

Die Auswahl der Versuche und Beobachtungen ist nicht schlecht. Leider sind aber im Ausdruck manche Ungenauigkeiten und darunter auch solche festzustellen, die geeignet sind, den Anfänger zu falschen Annahmen zu führen. Zu solchen Ungenauigkeiten rechne ich z. B. folgende Ausdrücke: S. 13 „körnelige Masse (Protoplasma) im Zellsaft". S. 73 „Kambium schließt die verletzte Stelle ab". S. 82 bei *Vaucheria*: „Man kann sie auf verschiedene Weise zur Bildung von Schwärmsporen bringen (Abb. 55)". Diese Abbildung (aus dem Frankschen Lehrbuch) stellt aber nur den Austritt des Protoplasmas aus verletzten Vaucheria-Schläuchen dar, keineswegs irgendeine Spore. S. 83 heißt es ebenfalls bei Vaucheria: „Der Inhalt des Sporangiums wird stachelig." Gleich darauf ist von zahlreichen „Wimpern" die Rede.

Altona. W. Heering.

b) Einzelbesprechungen:

Stumpf, C. und **Menzer, P.**, Tafeln zur Geschichte der Philosophie. Graphische Darstellung der Lebenszeiten seit Thales und Übersicht der Literatur seit 1440. Dritte verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin 1910. Speyer u. Peters. 26 S. m. 4 Taf. 1,50 M.

Die Wahrnehmung, daß in den philosophischen Vorlesungen gar zu viel Zeit auf das Niederschreiben der Jahreszahlen und Namen verwendet wird — wobei auch noch so manche Fehler mit unterlaufen — hat den an erster Stelle genannten Herausgeber vor einer Anzahl von Jahren veranlaßt, die nun schon in dritter Auflage herausgegebenen Tabellen zu entwerfen. Zugleich wollte er die zeitlichen Verhältnisse veranschaulichen, er wollte ein Nebeneinander darstellen, während die in Lehrbüchern befolgte Ordnung immer ein Nacheinander bietet. — Die erste Tafel gibt eine Übersicht über die philosophische Literatur seit 1440, die bis zum Jahre 1605 fortgesetzt ist. Die einschlägigen Schriften sind nach der zeitlichen Reihenfolge aufgeführt, nicht gesondert nach den Ländern und Völkern, aus denen sie hervorgegangen sind. Weiterhin ändert sich das: wir finden nebeneinander drei Spalten: 1. England. 2. Frankreich, Niederlande, Italien, Schweiz. 3. Deutschland, und zwar in 10 Tabellen. Auf den beiden letzten tritt neben Deutschland auch Österreich. Die in den einzelnen Tafeln behandelten Zeiträume sind an Größe verschieden; es sind da gewisse Gruppen philosophischer Erscheinungen zusammengefaßt. Wo der Name eines Philosophen zum ersten Male erscheint, ist er durch den Druck hervorgehoben und mit dem Vornamen versehen. Dadurch wird eine gute Übersicht und Deutlichkeit erreicht, welche die Benutzung wesentlich erleichtert. Sehr interessant ist die Beobachtung, wie groß die Zahl der Philosophen und philosophischen Schriften von der zweiten Tafel an in Deutschland ist. Es übertrifft da doch wesentlich das an philosophischen Erscheinungen ebenfalls nicht arme England. Allerdings haben wir neben den eigentlichen Philosophen im engeren Sinne in Deutschland auch so manchen Dichter gehabt, der sich mit philosophischen Problemen beschäftigt und solche behandelt hat. Gerade die Nebeneinanderstellung des Gleichzeitigen möchten wir als besonders praktisch betonen, das ermöglicht eine Übersicht über die ganze Entwicklung der philosophischen Wissenschaften. Eine sehr dankenswerte Zugabe ist die Übersicht über die wichtigsten Gesamtausgaben derjenigen Philosophen, die mehrere Schriften verfaßt haben. Den Schluß bilden 4 Tafeln, welche eine Übersicht über die philosophischen Schriften nach den verschiedenen Richtungen, die sich im Laufe der Zeiten gebildet haben, von der ältesten bis auf die neueste Zeit hin geben.

Das Büchlein wird dem Zwecke, für welchen es die Verfasser bestimmt haben, sehr gut entsprechen. Es bietet dem Studierenden, welcher philosophische Vorlesungen hört, einen sehr praktischen Anhalt, auch für Wiederholungen. Aber auch denen wird es gute Dienste leisten, welche sich eine gewisse philosophische Kenntnis angeeignet haben und sich nun eine Übersicht über die wichtigsten philosophischen Erscheinungen verschaffen wollen. Namentlich dürfte es auch angehenden Philologen und jungen Oberlehrern sehr zu empfehlen sein.

Köslin. R. Jonas.

Ebbinghaus, Hermann, Grundzüge der Psychologie. Erster Band, mit zahlreichen Figuren im Text und einer Tafel. Dritte Auflage, bearbeitet von Ernst Dürr. Leipzig 1911. Veit u. Co. VIII und 811 S. 8°. 18 M., geb. 20,50 M.

Hermann Ebbinghaus ist einer der Hauptvertreter der sogenannten experimentellen Psychologie. Er veröffentlichte zunächst einige enger begrenzte Arbeiten, z. B. 1885 „Über das Gedächtnis, Untersuchungen zur experimentellen Psychologie", begründete dann mit Arthur König zusammen 1889 die „Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane", gab 1893 eine „Theorie des Farbensehens" heraus und ließ 1897 bis 1901 den 1. Band seines Hauptwerks „Grundzüge der Psychologie" erscheinen. Davon lieferte er selbst noch eine 2. Auflage 1905. Zur Vollendung des 2. Bandes zu gelangen, hinderte den im Jahre 1850 geborenen ein früher Tod. Der 1. Band, der „die allgemeinen und grundlegenden Darlegungen" enthält, hat gleich nach seinem ersten Erscheinen allgemeine Beachtung und vielfache Zustimmung und Anerkennung bei den wissenschaftlichen Fachmännern gefunden. Aber natürlich auch Gegnerschaft. Denn, wie Ebbinghaus sich selbst äußert, gibt es eben doch in einer Wissenschaft, wie die Psychologie, nur wenig Feststehendes und allgemein Anerkanntes, und viele ihrer Fragen gehören zu den „allerumstrittensten". Und in der Tat ist ja zwar das Wissen von den psychologischen Tatsachen immer fortgeschritten, aber der Streit über deren richtige „Auffassung und Deutung" wahrlich eher vermehrt als vermindert worden, ja es sind durch die experimentelle Psychologie in nimmer ruhendem wissenschaftlichen Streben immer neue Fragezeichen aufgestellt worden und in mühevollen Untersuchungen vorhandener Rätsel ist man auf immer neue gestoßen.

So hat die umfangreiche Literatur namentlich für die Theorie der allgemeinen Beziehungen zwischen Leib und Seele, für die Skizze vom Bau des Nervensystems, dann für den Gesichtssinn, Gehörsinn und das Gedächtnis schon in der 2. Auflage, wie der Verfasser erklärt, zu „zahlreichen Zusätzen, Änderungen und völligen Umarbeitungen" geführt, während andrerseits Auffassungen, wenn sie auch hie und da beanstandet waren, wie die von der Natur des Raum-, Zeit- und Einheitsbewußtseins, eine Änderung durch ihn nicht erfuhren, da sie mit den „Grundanschauungen" des Verfassers „aufs engste zusammenhingen."

Nach dem Tode des Verfassers hat Dr. Ernst Dürr, Professor der Philosophie an der Universität Bern, die Neuherausgabe des 1. Bandes und die Vollendung des 2. Bandes übernommen; von letzterem ist die erste Lieferung bereits 1908 erschienen.

Dr. Dürr hat auf den Ebbinghausschen „Fundamenten weiter gebaut". Überzeugt von der Bedeutung dieses sorgsam prüfenden und gründlichen philosophischen Denkers und von der Güte und dem bleibenden Werte seines Werkes, tritt er pietätvoll an dessen Weiterführung und Vollendung heran. Aber er ist natürlich auch freier, selbständiger Forscher und seit einer Reihe von Jahren auf dem Gebiete der experimentellen Psychologie tätig und erfahren. Und so erhebt sich doch, wie er selbst erklärt, neben dem lebhaften Wunsch, die Vorzüge des Ebbinghausschen Werkes bei der Neubearbeitung des 1. Bandes und bei der Weiterführung und Vollendung des 2. Bandes zu erhalten, auch die, wie uns gleich-

falls scheint, unabweisliche Forderung, den Ergebnissen der eigenen Forschung Rechnung zu tragen und im Interesse der Wissenschaft — denn *amicus Plato, amicus Socrates, magis amica veritas* — Geltung zu verschaffen. Dazu muß er, dem Fortschritt der wissenschaftlichen Forschung folgend, teils über Ebbinghaus hinausgehn, und dabei kann er gewiß sein, daß Ebbinghaus selbst gleichfalls gesicherte Erweiterungen der psychologischen Erkenntnis aufgenommen hätte; teils aber muß er auch eigene, von Ebbinghaus abweichende wissenschaftliche Grundanschauungen zum Ausdruck bringen: „Die philosophischen Grundüberzeugungen von Hermann Ebbinghaus", so sagt er, „sind zwar vielfach, aber doch nicht durchweg die meinigen, und die nach dem gegenwärtigen Stand unseres Wissens bestbegründeten Hypothesen scheinen mir da und dort andere zu sein als meinem verehrten Vorarbeiter". Er benützt daher „die Gelegenheit der Neuherausgabe dieses ersten Bandes der Grundzüge der Psychologie, um die für eine seinen Überzeugungen entsprechende Vollendung des Werkes unumgängliche teilweise Umgestaltung der Grundanschauungen vorzunehmen". Und das wird ihm kein Verständiger verübeln oder gar als Mangel an Pietät auslegen, namentlich bei einer so jungen, wenig über 30 Jahre alten, noch in vollem Fluß und Werden begriffenen wissenschaftlichen Disziplin. Er gibt sodann die wichtigsten prinzipiellen Umgestaltungen selbst an; sie in dieser „Anzeige" — etwas anderes wollen und können diese Zeilen in der „Monatschrift für höhere Schulen" nicht sein — vorzuführen, wäre bei ihrer gedrängten Kürze ebenso unangebracht, wie ein näheres Eingehen auf System, Charakter und Einzelheiten des umfangreichen Ebbinghaus-Dürrschen Werkes selbst.

Vom Standpunkt der „Monatschrift für höhere Schulen" nur noch wenige Worte. Die Zahl der Universitätslehrer, von denen die experimentelle Psychologie mit den Studierenden behandelt wird, ist derartig gewachsen, daß fast jede Staatsprüfung schon Kandidaten bringt, die in diese Disziplin eingeführt sind, was ich selbst erfahrungsgemäß festgestellt habe. Für solche Kandidaten und für die jungen Lehrer, die in dieser Wissenschaft weiter arbeiten wollen, ist die Psychologie von Ebbinghaus-Dürr ein empfehlenswerter Führer, der in der Lehrer-Bibliothek der höheren Schulen oder in der Seminarbibliothek — beide ergänzen sich schon jetzt öfter — nicht fehlen sollte. Dagegen kann man das Studium des Buches für Schüler, auch für reifere Schüler, noch nicht in Vorschlag bringen.

Hughes, J. L., Mißgriffe beim Unterricht. Berechtigte Übersetzung von Dr. Hugo Zell. München 1910. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung, 2 S. „Geleitwort" u. 120 S. 8°. geb. 2 M.

Ein sehr ansprechendes Buch, reich an trefflichen Winken und Weisungen für den jungen Lehrer. Zunächst und besonders wendet es sich allerdings an den jungen Elementarschullehrer. Der Verfasser denkt, wie mir scheint, auch wohl nur an solche Schulen, Schüler und Lehrer. Denn wenn er von den Schülern spricht, hat er immer „Kinder", manchmal „Knaben", auch „Mädchen", niemals aber Jünglinge vor Augen. Als Lehrgegenstände erwähnt er ferner fast nur elementare Fächer, Lesen, Schreiben, Rechnen, Botanik, Geographie, Grammatik, allerdings

auch je einmal Geometrie und Chemie, aber nirgends fremde Sprachen, weder die beiden alten noch neuere, oder sonstige Disziplinen gerade der höheren Schulen und Klassen. Auch bedient er selbst sich wiederholt des Ausdrucks Elementarschule. Also hat der Verfasser wohl an Schüler bis etwa zum 14. Jahre und an deren Lehrer gedacht. Trotzdem haben viele von seinen Sätzen allgemeinen Wert, auch für Schüler der unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten, die ja ungefähr gleichaltrig sind, einige Sätze auch noch für Schüler oberer Klassen. Und mit solcher Einschränkung kann man denn auch die Worte des Übersetzers unterschreiben, daß „das Werk für Lehrer aller Schulen gleich passend" sei.

Die Einteilung des Buches ist sehr übersichtlich und in der Sache selbst begründet. In fünf Teilen und Überschriften werden 96 „Fehler" oder „Irrtümer" oder „Mißgriffe" (so im Titel des Buches) oder „Verbote" (Nr. 56) vorgeführt. Der I. Teil (7 Sätze) handelt von den „Fehlern im Erziehungsziel", der II. (21 Sätze) von den „Fehlern in der Schulführung", der III. (26 Sätze) von den „Fehlern in der Disziplin", der IV. (28 Sätze) von den „Fehlern in der Methode", der V. (14 Sätze) von den „Fehlern in der moralischen Erziehung."

Der I. Teil, ob er gleich manches Schöne bietet, mutet doch in einem Buche, das nach dem „Geleitwort" durch und durch praktisch sein soll, stark theoretisch an. Im ganzen kann man seinem Inhalt zustimmen; doch finde ich einiges — so z. B. Seite 2 — nicht klar genug. Im einzelnen wird man vielleicht manches beanstanden. So sieht es in Nr. 3 so aus, als sei „Erziehung" und selbständiger Erwerb von Kenntnissen dasselbe, ebenso in Nr. 4, als sei „lebendige Schaffenskraft" und „Anwendung des Wissens" identisch. — Die Bedeutung der körperlichen Ausbildung wird uns doch wohl etwas übertrieben erscheinen. — Die Vorschriften in Teil II kann man so ziemlich alle unterschreiben, so minutiös sie auch manchem erscheinen mögen. Auch hier wird das Körperliche übrigens wieder sehr betont. —

Auch Abschnitt III wird wenig Bedenken erregen. Bei Nr. 29 habe ich den Eindruck, daß er mißverständlich von dem jungen Lehrer aufgefaßt werden könnte. Es genügt eben doch natürlich nicht, daß der Lehrer den Unterricht erst dann beginnt, wenn Disziplin in der Klasse herrscht. Vielmehr ist während der ganzen Stunde gute Disziplin die Vorbedingung gedeihlichen Unterrichts. Auf Seite 70 fragt man: Darf denn Schlagen auf die Hand überhaupt geduldet werden? Ebenda: Darf denn ein Schüler überhaupt während der Pause in der Klasse zurückbehalten werden? S. 53, III: Wenn der Lehrer alle Schüler fortwährend im Auge hat, dann ist doch überhaupt keiner „hinter seinem Rücken". Ebenda IV: der Rat, „schon am ersten Tage schnell und ohne Erregung eine empfindliche Strafe zu geben", scheint mir bedenklich. — In diesem Teile vermisse ich ungern mindestens zweierlei: Erstens die Mahnung, die der junge Lehrer nicht oft genug hören kann: „Verhüte!" und zweitens die nachdrücklichste Hervorhebung der Wahrheit, daß das beste Mittel zur Sicherung der Disziplin die Erweckung und Erhaltung des Interesses ist. — In Abschnitt IV ist gleichfalls wenig zu beanstanden. Hier wünschte ich eine Mahnung, daß man nicht all und jedes durch Fragen behandeln soll. — Daß der Schüler, wie unter Nr. 68, S. 87 geraten wird, sich eine Liste der Fehler anlegt, die er gemacht hat, muß ich mißbilligen. — Die Behauptung S. 97 oben vom fünfjährigen Kinde, daß es nämlich in seinem „täglichen Leben" Wörter wie „Polonaise,

Kinematograph, Automobil, Telephon, Marionettentheater usw." gebraucht und richtig ausspricht, scheint nach seiner Anmerkung auch der Übersetzer nicht zu billigen. — Nr. 80 ist seinem Wortlaut nach mißverständlich: Eigentlich muß man das, was für den Schüler schwierig ist, so einfach wie möglich gestalten. Bedenken erweckt mir auch auf Seite 102 die Bemerkung vom „Schulschwänzen"; das hat doch wirklich in den allermeisten Fällen einen andern, sehr einfachen Grund. — In Teil V, Nr. 83 ist die Rede vom Morgen- und Abendgruß des Schülers an den Lehrer. Da liegen Einrichtungen vor, die wir in Deutschland nicht kennen, hier wäre eine Anmerkung des Übersetzers recht an der Stelle und dankenswert gewesen. — S. 109 scheint der Verfasser das gegenseitige Durchsehen der Arbeiten durch die Schüler an sich zu billigen. Ich mißbillige es überhaupt.

So könnte vielleicht mancher noch dies und das beanstanden, mancher andere auch das nicht, was ich beanstandet habe. Im ganzen handelt es sich um ein Buch, das vielerlei Anregung bietet und der sorgsamen Beachtung junger Schulmänner wert ist. Es in die heimische pädagogische Literatur eingeführt zu haben, muß dem Übersetzer als Verdienst angerechnet werden.

Auch die äußerliche Ausstattung des Buches ist recht hübsch. Druckfehler habe ich nur drei gefunden: S. IV des Geleitworts Z. 9 von oben: „gleichpassend" statt „gleich passend", S. 24, Z. 4 von oben: „dem" Menschen statt „den Menschen", und S. 107, Z. 7 von oben; hier steht das „auch" an falscher Stelle.

Groß-Lichterfelde. Gottl. Leuchtenberger.

Über die fachliche Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an Mittelschulen. Beratungen des Vereins „Mittelschule" in Wien. Redigiert von Prof. Dr. Heinrich R. v. Hoepflingen und Bergendorf, Vorsitzenden des Vereins „Mittelschule". Wien 1910. Alfred Hölder. 140 S. 1,80 M.

Diese Vorträge, die in den Jahren 1908 und 1909 im Verein „Mittelschule" in Wien über die Ausbildung der Mittelschulkandidaten gehalten sind, denen sich Thesen und Diskussion anschlossen, behandeln die Fächer klassische Philologie, deutsche Sprache, Geschichte, Geographie, philosophische Propädeutik, Mathematik und Turnen. Es wird allemal ein Referat geboten, das ein praktischer Schulmann liefert, und ein Korreferat, das von einem Universitätslehrer erstattet wird. Wir treffen die besten Namen; ich nenne nur für klassische Philologie Hans von Arnim, für Deutsch Jacob Minor und für philosophische Propädeutik Friedrich Jodl. Die Vorschläge, die gemacht werden zur Reform und Belebung der Fachausbildung in den genannten Fächern, sind mannigfaltig und haben ihren Wert nicht nur für österreichische Verhältnisse, sondern für alle deutschen Staaten. Da diese Vorschläge durchzogen sind von feinen methodischen Bemerkungen, so sind sie wert, von jedem Fachmanne, besonders auch von unseren Kandidaten im Probejahr und im Seminar berücksichtigt und beherzigt zu werden. Besonders reich an Anregungen sind die Vorträge über klassische Philologie und philosophische Propädeutik.

Berlin. A. Matthias.

Rothfuchs, Julius, Beiträge zur Methodik des Unterrichts an höheren Schulen. Vierte vermehrte, neu bearbeitete Auflage. Marburg 1909. Elwert. VII u. 238 S. 4,50 M.

Aus meiner Anfängerzeit erinnere ich mich noch sehr wohl, wie ich mit heißem Bemühen auf allerlei Bücher Jagd machte, die als heilspendende Jungbrunnen didaktischer Weisheit auf dem Markte des Schullebens gepriesen waren, und wie ich dann regelmäßig das unbehagliche Gefühl nicht los werden konnte, mehr oder weniger Steine statt Brot bekommen zu haben. Da fielen mir endlich auch Rothfuchs' „Beiträge" in die Hände, und nun ließ ich das Buch nicht mehr los; hier führte nicht die gespreizte Pädagogik der großen Worte und der geistreichelnden Wichtigtuerei das Wort, sondern Geist und Gemüt eines ebenso tiefgründigen, wie praktisch erfahrenen Pädagogen. Hier wurden nicht verstiegene Ideale mit der Miene des alleinseligmachenden Reformers gezeichnet, Ideale, die niemand erreicht (der Autor selber oft am wenigsten); um so mehr hatte man das Gefühl, auf dem sicheren Boden der Wirklichkeit zu stehen und von jemand geführt zu werden, der den Weg wirklich kannte und gemacht hatte.

Daß das Buch nun eine vierte Auflage erlebt, ist lebhaft zu begrüßen, besonders auch für die Bibliotheken unserer Gymnasialseminare, zu deren Rüstzeug diese „Beiträge" noch lange gehören mögen. Das Buch ist erheblich an Umfang — nicht minder an Inhalt — gewachsen. Den vier alten, vielfach verbesserten Abschnitten (über Syntaxis ornata, Konstruieren, Extemporieren, Präparieren) sind vier neue hinzugefügt, die über Interpretieren, Examinieren, Korrigieren, Repetieren handeln. Diese neuen Abschnitte haben es veranlaßt, daß in dem Titel die Worte „des altsprachlichen Unterrichts, insbesondere des lateinischen", mit Recht umgeändert sind in „des Unterrichts an höheren Schulen". Manches, auch schon in früheren Auflagen Geschriebene, ist wieder recht aktuell, z. B. das Verhältnis von „Präparieren" und „Extemporieren". Jedenfalls wird jeder, der das Wohl der deutschen Jugend und damit der deutschen Zukunft ernstlich will, mit dem Verfasser zusammentreffen in dem Urteil: Eins erspare man der Jugend in keinem Falle: Arbeit.

Münster. Franz Cramer.

Handbuch zum Neuen Testament in Verbindung mit H. Gressmann, W. Heitmüller, E. Klostermann, F. Niebergall, E. Preuschen, L. Radermacher, H. Schlosser, P. Wendland, H. Windisch, herausgegeben von Hans Lietzmann. Tübingen. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). Lex.-8°. Liefg. je 1 M.

Auf frühere Lieferungen dieses vortrefflichen „Handbuches" bin ich Monatschrift VI, 472 ff. und VIII, 543 ff. eingegangen. Der Mitarbeiterkreis hat sich inzwischen erweitert; das begründet der Herausgeber in dem der 16. Lieferung, seiner Erklärung des Briefes an die Galater (1910. Preis geh. 1 M.), beigegebenen Vorwort. Hier äußert er sich in willkommener Weise, deutlicher als in der Ankündigung des Unternehmens, allerlei Mißverständnissen und falschen Erwartungen gegenüber über Zweck und Gestaltung des Handbuchs. Namentlich sind die Ausführungen zur Rechtfertigung seines Verhaltens in Fragen der Textkritik von Bedeutung und zeugen aufs neue von der Besonnenheit und Ge-

diegenheit der Anlage. Der in der Besprechung einer früheren Lieferung vom Rezensenten geforderte Exkurs „Paulus und das Alte Testament" findet sich jetzt hinter Gal. 4, 31 in wünschenswerter Gründlichkeit. Übrigens ist die Florileghypothese doch neben der Neigung der Zeit zu solchen Anthologien auch besonders durch den Mangel an Rücksicht auf den originalen Zusammenhang der zitierten Stellen nahegelegt. In der Einzelexegese hätte trotz aller gebotenen Kürze das A T hier und da noch mehr Berücksichtigung erfahren können, z. B. Gal. 4, 4. Für den Exkurs „Galatia" kam der gründliche Artikel von Brandis in Pauly-Wissowa Real-Encykl. zustatten. Zu den Erörterungen über die Krankheit des Paulus in der 11. Lieferung (A n d i e K o r i n t h e r II 1909; Preis geh. 1,20 M.) S. 218 ff. wäre Kotelmanns Annahme von Granulose (vgl. auch Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen LX 1906, S. 203 f.) immerhin zu erwähnen gewesen.

Zur Erklärung der Evangelien liegen Lieferung 6, 13 und 15 vor. Unter Mitwirkung von Hugo Gressmann erklärt darin E r i c h K l o s t e r m a n n den M a r c u s (1907; Preis geh. 2,85 M.) und M a t t h a e u s (I 1909; Preis geh. 1,80 M.; II 1909; Preis geh. 2,20 M.). Gressmann hat dabei die „Benutzung des A T's. und der späteren jüdischen Literatur überwacht". Klostermanns Kommentar teilt viele Vorzüge der Lietzmannschen Auslegung. Die Exkurse orientieren bei aller Gedrängtheit meist hinreichend. Manchmal wären die Literaturangaben wohl noch etwas zu erweitern. Das wichtige „Opus imperfectum", das fälschlich unter dem Namen des Chrysostomus geht, ist auch bei Migne (S. Gr. 56) zu finden. Bei dem Exkurs zu Marc. 2, 16 wäre die Monographie von Gustav Hölscher über den Sadducäismus, zu Matth. 2, 23 (Ναζωραῖος) die Abhandlung von William Benjamin Smith wenigstens zu erwähnen gewesen; bei den Magiern Matth. 2 ist jetzt das zweibändige Werk von Hugo Kehrer, Die heiligen drei Könige in Literatur und Kunst (Leipzig 1908/9) nachzutragen. Gestaunt habe ich bei der wohl durch Blass angeregten Exegese von Matth. 17, 27 ἀνοίξας τὸ στόμα αὐτοῦ εὑρήσεις στατῆρα „sobald du ihn vom Angelhaken losgemacht hast, wirst du für ihn einen Stater erhalten"; — das klingt wie ein schlechter Scherz oder wie eine Auslegung aus den Tagen des Heidelberger Paulus! Druckfehler fielen mir mehrfach im Marcus-Kommentar auf, so S. 40, Z. 9 v. u., S. 97, Z. 22 v. u. („Münzen aus all*en* Herren Länder"!). — Klostermanns Stellung in Fragen der Quellenkritik wird man erst aus der noch ausstehenden Einleitung in die Evangelien, die der Erklärung folgen soll, deutlich ersehen können.

Der V. Band des „Handbuches", die praktische Auslegung des Neuen Testaments von Professor N i e b e r g a l l in Heidelberg, ist inzwischen schon vollständig erschienen. Ausführliche Register erhöhen die Brauchbarkeit. Wir haben sonst zur Charakteristik und Empfehlung dieses in den Kreisen praktischer Theologen schon sehr beliebten Werks zu dem früher Gesagten (Monatschrift VIII 545) nichts hinzuzufügen.

Wendling, Emil, Die Entstehung des M a r c u s - E v a n g e l i u m s. Philologische Untersuchungen. Tübingen 1908. J. C. B. Mohr. 246 S. Lex.-8°. geh. 8 M.

Schon 1905 war vom gleichen Verfasser und in demselben Verlage ein Büchlein erschienen unter dem Titel „Ur-Marcus, Versuch einer Wiederherstellung der

ältesten Mitteilungen über das Leben Jesu"; außerdem brachte die „Zeitschrift für die neutestamentliche Wissenschaft" in den letzten Jahren mehrfach synoptische Studien aus Wendlings Feder. Hatte sein „Ur-Marcus" die drei Stoffschichten, die Wendling in unserem Marcus-Evangelium unterscheidet, zum Abdruck gebracht, so will das zur Besprechung vorliegende Buch das vollständige Beweismaterial für die von ihm vertretene Scheidung geben.

Die Hauptmasse des Buches (S. 1—203) ist der Analyse der einzelnen Teile des Evangeliums gewidmet. In Kap. 1, 1—3, 6 findet Wendling neben der älteren (1, 16—3, 5) und jüngeren (1, 4—14) Erzählungsschicht nur kleinere Zusätze des Redaktors oder Evangelisten, drei größere Einschaltungen dagegen im 3. und 4. Kapitel (3, 6—19; 3, 22—30; 4, 10—25. 30—32. 34). 4, 35—5, 43 fällt dem jüngeren Erzähler zu, dem im 6. Kapitel Vers 14. 17—29. 35—44 zugewiesen werden, während 32—34 (das Vorspiel der ersten Speisungsgeschichte) der ältesten Schicht, alles andere (also auch 6, 1—6 die Verwerfung in Nazaret) dem Redaktor angehören soll. Von diesem stammt sodann nach Wendling der ganze Abschnitt 6, 45—8, 26. In 8, 27—10, 52 ist „älterer und jüngerer Stoff ziemlich bunt durcheinander gewürfelt" und reichlich mit redaktionellen Zutaten versehen; doch gehören das Messiasbekenntnis, Jesus und die Kinder, der Reiche und die Zebedaiden nach Abzug der Erweiterungen durch den Evangelisten zur ältesten Schicht. Vom jüngeren Erzähler, dessen Phantasie und Kunst Wendling besonders bewundert, rührt der Einzug in Jerusalem her; dann aber tritt dieser M^2 bis zum 14. Kapitel in den Hintergrund. Das Schema dieser Erzählung 11, 1 ff. ist in 14, 12 ff. (Vorbereitung des Paschamahles) von demselben Verfasser weiter gebildet worden. Als ältester Kern des Abendmahlberichtes bleibt 14, 22—25 übrig (cfr. Wellhausen); diese Worte Jesu sollen aber nach Wendling im Urbericht bei dem Mahl in Bethania gesprochen sein, so daß 14. 1. 2, 10. 11; 3—7; 22—25; 43 ff. zusammengehörten. „Der älteste Passionsbericht war sehr schlicht und knapp .... Der jüngere Erzähler hat diesen Bericht stark erweitert. Er fügte das Paschamahl in Jerusalem hinzu, mit den Weissagungen über Verrat und Verleugnung, ferner die Nachtszene in Gethsemane, die beiden Episoden bei der Verhaftung, die nächtliche Verhandlung vor dem Synedrium, die Verleugnung des Petrus. An die Verhandlung vor Pilatus hängte er die Verspottung des „Judenkönigs" durch die Soldaten an. Die Kreuzigung stattete er mit pathetischen und wunderhaften Zügen aus. Endlich berichtete er, wie galiläische Frauen Zeuginnen der Kreuzigung, der Bestattung und der Auferstehung wurden. Vor allem aber hat M^2 der Erzählung die Farben gegeben, die wir besonders daran bewundern; er hat starke Affekte, ergreifende seelische Stimmungen in den einfachen, zum Teil etwas nüchternen Bericht hineingebracht" (Wendling S. 202).

Die beiden angehängten Untersuchungen über die Bezeichnungen „Menschensohn" und „die Zwölf" bei Mc. dienen auch dem literargeschichtlichen Zweck der Schichtensonderung. Ein letzter Abschnitt unternimmt den Versuch, bestimmt umrissene Charakterbilder der durch die drei unterschiedenen Schichten vertretenen schriftstellerischen Persönlichkeiten zu gewinnen. M^2 kommt dabei, wie schon bemerkt, am besten weg.

Man wird die bleibende Bedeutung der Arbeit Wendlings in manchen trefflichen

Einzelbeobachtungen, namentlich stilkritischer Art, zu suchen haben. Auch an mehr oder minder gesicherten Resultaten fehlt es nicht. Dazu scheint mir der Nachweis des sekundären Charakters der zweiten Speisungsgeschichte gegenüber der ersten zu gehören. „Die Umformung der so natürlich-vorwitzigen Aufforderung 6, 36 ἀπόλυσον αὐτούς zu der gekünstelten Reflexion 8, 3 καὶ ἐὰν ἀπολύσω αὐτούς" ist in der Tat sprechend. Auch schimmert in 6, 37 das alttestamentliche Vorbild des Speisungswunders 2. Kön. 4, 42 f. tatsächlich deutlicher durch als in 8, 4. Dagegen scheint mir die Heranziehung von 2. Kön. 4, 39 zur Erklärung von Mc. 6, 36 ἵνα ἀπελθόντες εἰς τοὺς κύκλῳ ἀγροὺς καὶ κώμας ἀγοράσωσιν ἑαυτοῖς τί φάγωσιν gesucht und überflüssig. So ist manches stark subjektiv und zweifelhaft. Freilich ist ja die Gefahr des Graswachsenhörens bei solchen der Quellenscheidung gewidmeten Arbeiten besonders groß. Die Verspottung des dornengekrönten „Judenkönigs" 15, 16—20 hält Wendling ohne neue Gründe wie W. Brandt, J. Geffcken (Hermes 41) u. a. lediglich für Weiterbildung der Szene in 14, 65, der er übrigens eine andere Stelle anweist, weil er das Befremdende dieser Mißhandlung vor dem Synedrium wohl empfindet. Man hat einstweilen noch keinen Grund an der Geschichtlichkeit der Verspottung des „Judenkönigs" zu zweifeln (cfr. Zeitschr. f. d. neut. Wiss. 1905 S. 194 ff. und 1907 S. 320 f.).

Noch eins: warum nennt sich doch diese Arbeit Wendlings so prononziert „philologische Untersuchungen"? Man merkt keine Besonderheiten der Methode gegenüber den konkurrierenden Arbeiten der kritischen Theologie. Von anderer Seite ist Wendling sogar ein gewisses Manko in Fragen der Textkritik zum Vorwurf gemacht worden. (Theol. Lit. Zeitg. 1909, Sp. 406 ff.) Wozu also?

Hamburg (Juli 1910). Hans Vollmer.

Engel, Eduard, Deutsche Stilkunst. Mit 18 Handschriften. 6. Auflage. Wien und Leipzig 1911. 9. Aufl. F. Tempsky u. G. Freytag. gr. 8°. 484 S. geb. 5 M.

Wenn in den ersten zwei Wochen nach dem Erscheinen eines Buches nicht weniger als fünf starke Auflagen von diesem erscheinen und wenige Monate später die 9. Aufl. vorliegt, wie das Engels Stilkunst ergangen ist, dann fürchtet der Rezensent, von irgend einem modernen Euelpides gefragt zu werden: „Mann, weshalb trägst du Eulen nach Athen? Das Publikum hat schon resensiert! Es bedarf deiner Worte nicht mehr. Das Buch geht auch ohne dich und deine Weisheit seinen Weg." — Und doch, wenn auch eine Empfehlung nicht mehr nötig ist, einige gute und überzeugungsvolle Worte weiteren Glückaufs können nicht schaden, und es kann ebensowenig schaden, wenn man den Gründen jener auffallenden Erscheinung nachzugehen versucht.

Es besteht offenbar in der gebildeten Welt ein sehr starkes Bedürfnis nach einem solchen Buche wie Engels Stilkunst, und es scheint doch anders in unserm Volke zu liegen wie Engel meint, wenn er Schopenhauers Wort anführt: „Das Publikum wendet seine Teilnahme sehr viel mehr dem Stoff als der Form zu und bleibt eben dadurch in seiner höheren Bildung zurück." Es ist unzweifelhaft im feingebilden Publikum heute mehr, als man glaubt, Stilbedürfnis vorhanden; in diesen Kreisen lechzt man, wenn nicht alles täuscht, doch mehr und

mehr nach einem guten Stil; man ist des trocknen Tones der Schule endlich satt und wünscht Belehrung, auch wenn sie von einem Unzünftigen wie Engel kommt, Belehrung, die man auf der Schule nicht gefunden hat; man wünscht Ausfüllung einer Lücke, mit der man aus der Schule ins Leben gelassen ist. Gestehen wir es nur einmal unumwunden zu. Grammatik treiben wir auf der Schule genug. Auch deutsche Grammatik wird mehr und mehr getrieben. Aber es ist die Frage, ob es auf die richtige Art geschieht, ob wir nicht bei der deutschen Grammatik noch immer zu sehr in den Pfaden fremdsprachlichen Grammatikbetriebes wandeln, ob wir hier nicht das Sprachgefühl, das wir von unserer Muttersprache her doch von frühauf haben, zu wenig als Hilfe herbeiziehen, ob wir nicht das Stilgefühl, das wie alles Wahre und Schöne in seinen Keimen in uns liegt, beim Grammatikunterricht genugsam als belebende Kraft heranziehen. Die deutsche Grammatik wird zu stillos betrieben. Und wenn nun die eigentlichen Stilübungen, der deutsche Aufsatz beginnt, dann geben wir wohl Dispositionen nach berühmten und unberühmten Mustern, dann weisen wir, wenn wir barmherzig sind, auch wohl auf den Stoff hin, der in Frage kommt. Aber wo sind die Vorübungen, wo finden wir in der Schule etwas von der lebendigen Engelschen Teilnahme für deutschen Stil? Wir stoßen die Schüler ins Thema hinein, wir lassen sie beim Schreiben schuldig werden und überlassen sie schließlich der Pein der Korrektur, die Tadel über Tadel auf den Stil ausschüttet, dem gründliche und zielbewußte Übungen nicht vorangegangen sind, auch deshalb nicht, weil es dem deutschen Unterricht an der nötigen Zeit mangelt.

Deshalb greift die gebildete Welt so lebhaft nach einem Buche über Stilkunst; und Engel kann sehr stolz darauf sein, als ein Outsider den Ruhm zu genießen, der ihm jetzt so offenkundig ehrt. Er ist ja auch dem großen Publikum kein Unbekannter mehr. Abgesehen von anderen Werken hat ihm die Literaturgeschichte und sein „Goethe der Mann und sein Werk" viel Freunde erworben, besonders deshalb, weil er eine gute Klinge führt. Das ist auch in seinem neuesten Werke der Fall, wo die Liebe zur Muttersprache, die geradezu leidenschaftlich werden kann, diese Klinge scharf und oft rücksichtslos macht. Welche unheilvollen Schäden am Leibe deutscher Sprache, am Geiste deutschen Stils zu bekämpfen sind, zeigt fast jede Seite seines Buchs und zeigt besonders der Umstand, daß Engel führende Geister energisch anfaßt, weil diese vor allem berufen wären, unser Volk von dem Fluche seiner Stillosigkeit zu erlösen. Für seinen Ton gegen die ärgsten Schäden und Schädlinge beruft er sich auf zwei unserer größten Prosameister, Lessing und Goethe, zur Rechtfertigung ihrer in rücksichtsloser Schärfe getanen Aussprüche aus ähnlichen Anlässen, und er meint, als Herakles die Ställe des Augias gereinigt habe, werde es just nicht nach Lavendeln geduftet haben. Wer aber habe die größere Schuld getragen, Herakles oder Augias? Und doch habe wahrscheinlich Augias wütender auf Herakles geschimpft, als umgekehrt.

Der Verfasser der Stilkunst ist zugleich ein Meister des Stils. Wir haben auch Fälle, wo das nicht so ist. Engel schreibt immer natürlich, persönlich und in vielen Fällen originell, vor allem aber schreibt er wahr und klar, denn er nimmt, wie Lessing es fordert, den echten Glanz seines Stils von der Wahrheit.

Und dabei seine geradezu erstaunliche Belesenheit und die Tausende von Beispielen, die er anzuführen versteht, fast ausschließlich aus Schriften bekannter, ja berühmter Schriftsteller! Stilblüten aus unbekannten Büchern und aus Käseblättchen bringt er höchst selten. Das würde ja auch wenig Beweiskraft für allgemein zu ziehende Folgerungen haben.

Auf den Inhalt des umfassenden Werkes näher einzugehen, würde den mir zugemessenen Raum überschreiten; ich werde noch bei anderen Gelegenheiten darauf zurückkommen. Hier sei nur kurz gesagt, daß Engel in einigen einleitenden Kapiteln — Grundfragen bezeichnet — sich in wuchtiger Weise einführt, in dem er von gutem Stil, von der Wahrheit, dem persönlichen und unpersönlichen Stil, vom besten Stil und vom Wege zu ihm, von Natur und Unnatur handelt, dann folgen acht Kapitel über streitige und schwierige Fragen der deutschen Sprache; sieben Kapitel über die Wahl des Ausdrucks; ein großer Abschnitt über Fremdwörter. Ein ganzes Buch von acht Kapiteln ist dem Satzbau, ein anderes von fünf Kapiteln dem Aufbau, also der Anordnung gewidmet. Zum Schlusse behandeln noch große Abschnitte den Ton und die Schönheit der schriftlichen Darstellung und die verschiedenen Stilgattungen.

Noch einen besonders schönen Schmuck bilden 18 prächtige Prosahandschriften unserer besten Stilmeister von Luther bis Bismarck und Moltke. Diese Handschriften sollen die künstlerische Feinarbeit unserer Meister unmittelbar veranschaulichen.

Alles in allem also ein Buch für die Schule, das man in der Hand eines jeden Lehrers sehen möchte und auf jedem Weihnachtstisch unserer Schüler in den mittleren und besonders der oberen Klassen.

Johannesson, Fritz, Was sollen unsere Jungen lesen? Ein Ratgeber für Eltern, Lehrer und Buchhändler. Unter Mitwirkung von Oberlehrer Arthur Gebhard, Professor Paul Johannesson, Professor Dr. Felix Lampe, Oberlehrer Dr. Walter Schoenichen und anderen. Berlin 1911. Weidmannsche Buchhandlung. 8°. VIII u. 279 S. geb. 3,50 M.

Auf der Brüsseler Ausstellung des Jahres 1910 befand sich in dem prächtigen Eingangsraum der Schulausstellung, der wissenschaftlichen Studien und allgemeiner Bildung gewidmet war, auch eine Musterbibliothek für Schüler, die von dem Direktor der vierzehnten Realschule in Berlin Dr. Fritz Johannesson zusammengestellt war. Johannessons Streben ging dahin, nur die besten Bücher in diese Bibliothek einzustellen; die Auswahl war daher aufs sorgsamste getroffen, um ein Arsenal von Geisteswaffen zu schaffen gegen alle Schundliteratur, die in den Kindesseelen eine unheilvolle, oft unheilbare Verwirrung anrichten kann. „Zusammenarbeiten von Schule und Haus“ stand gleichsam als Losungswort über dieser Sammlung, in der auch der ästhetische Charakter überall gewahrt und engste Beziehung zu Kunst und Geschmack aufrecht erhalten und alles auch äußerlich Minderwertige ausgeschlossen war. Ausgeschlossen war auch alle Langeweile. Johanesson ging von dem Grundsatz aus, daß, wenn man unsere Jugend auch bei ihrer häuslichen Lektüre pedantisch behandle und engherzig einschnüre, diese

Jugend sich von uns abwende, sich für Schulmeisterei auch im Hause schönstens bedanke und andere Quellen der Unterhaltung aufsuche. Kräftige Wirkung, reichliche Handlung, spannender und packender Stoff, gesunde Anregung der jugendlich regen und empfänglichen Einbildungskraft — das verlangt die Jugend und das sollte diese Ausstellungsbibliothek ihr bieten. Die Aufnahme und das Interesse für diese Bibliothek war denn auch über alles Erwarten stark. Die Arbeitstische, die in diesem Raume zur Verfügung standen, waren vom frühen Morgen bis zum Schlusse am Abend beständig von Damen und Herren besetzt, die studierten und in ihren Katalogen sich Notizen und Auszüge machten.

Als die Brüsseler Ausstellung zu Ende war, gab man sich in pädagogischen Kreisen der Hoffnung hin, daß die Mühe, die man sich für die Schulausstellung gegeben, gelohnt werde durch Nutzbarmachung auch für die Zukunft, daß diese Schülerbibliothek erhalten und einem Schulmuseum einverleibt werde, das vom Reich, von Preußen oder von der Stadt Berlin gegründet werde. Diese Hoffnungen erfüllen sich, wenn auch nicht in einem Schulmuseum. Dank dem Entgegenkommen der Verleger wird die Sammlung erhalten und in nicht langer Zeit an geeigneter Stelle den Lehrern und dem Publikum seine guten Dienste tun.

Zunächst ist der wertvolle Katalog, der sehr bald vergriffen war, neu herausgegeben und damit der deutschen Jugend, der deutschen Familie und der deutschen Erziehung ein großer Dienst geleistet worden. Der Katalog hat allerdings eine ganz veränderte Gestalt angenommen, wenn er auch im Grundzuge derselbe geblieben ist. Er ist in allen Teilen gründlich gesichtet und in einigen erheblich vermehrt worden. Mein Wunsch, den ich in dieser Monatschrift Jahrgang IX, S. 555 geäußert habe, es möge auch die katholische Jugendliteratur angemessene Berücksichtigung finden, ist erfüllt, indem mein verehrter früherer Düsseldorfer Amtsgenosse, der Provinzial-Schulrat Dr. Cramer mit wertvollem Rat geholfen hat. Auch Bücher für das frühere Kindesalter sind hinzugekommen und, wo es dienlich erschien, sind den Büchertiteln kennzeichnende Anmerkungen beigegeben. Die Einleitung legt auf 70 Seiten die Grundsätze dar, nach denen die Auswahl getroffen ist. Und eine ganze Anzahl von Mitarbeitern, von denen die hauptsächlichsten auf dem Titel erwähnt sind, haben mit Rat und Hilfe mitgewirkt. Das Buch ist also mehr, als es bisher gewesen ist. Es will nicht nur bei der Begründung oder Ausgestaltung von Schülerbibliotheken Hilfe leisten. Es will vielmehr im weitesten Sinne ein Berater bei der Wahl der Lektüre für die Söhne unserer gebildeten Stände werden. Es wendet sich an die Mütter, an die Väter, an die Lehrer, die nicht nur Vermittler des Wissens und Extemporalemänner, sondern auch Helfer für der Jugend geistiges und sittliches Wachstum über die Schulstunde hinaus sein wollen; das Buch wendet sich aber auch an die ehrenfesten Vertreter des deutschen Buchhandels, die das Vertrauen ihrer Kundschaft durch gewissenhaften und sachkundigen Rat zu rechtfertigen wünschen. So möge es denn in diese Kreise und noch darüber hinausgehen. Die Verlagsbuchhandlung hat durch die sehr schöne Ausstattung und durch maßvollen Preis alles getan, daß das Buch sich auch ästhetisch sehen lassen kann.

W. Stoewer, Katalog einer Lehrerbibliothek für höhere Lehranstalten. Zweite durchgesehene und erweiterte Auflage des Katalogs der Handbibliothek für höhere Schulen der deutschen Unterrichtsausstellung auf der Weltausstellung in Brüssel 1910. Unter Mitwirkung mehrerer Kollegen herausgegeben. Berlin 1911. Weidmannsche Buchhandlung. 8°. VIII u. 100 S. geb. 2,50 M.

Dieselbe Entstehung und dasselbe Schicksal wie das Buch von Johannesson hat dieser Katalog von dem Direktor der Comeniusschule in Schöneberg Prof. Dr. Stöwer gehabt. Auch dieser Katalog war bald vergriffen, und zahlreiche Nachfragen bewogen die Weidmannsche Buchhandlung, eine zweite Auflage zu veranstalten. Die Bearbeiter hatten für diese größere Freiheit: sie brauchten nicht mehr die Zahl der Bücher nach dem in Brüssel zur Verfügung stehenden Platze zu berechnen. Infolgedessen ist manches wertvolle ältere Werk hinzugekommen. Zu sehr durfte aber die Zahl der Bücher nicht anschwellen, denn es handelt sich nur um eine Art Grundstock einer Lehrerbibliothek; es soll ein Ratgeber und Wegweiser sein, der sich seiner Subjektivität bewußt ist, weil volle Objektivität auf einem solch umfassenden Gebiete, an das die verschiedensten Ansprüche geltend gemacht werden, schlechthin etwas Unmögliches ist.

Wenn man absieht von den Abschnitten, die engeres fachwissenschaftliches Interesse haben, so könnte man dem Kataloge, wenn man ihm noch einige Zugaben anfügte, auch den Nebentitel geben: Was soll der Gebildete lesen?

Seiler, Johannes, Die Anschauungen Goethes von der deutschen Sprache. Vom Deutschen Sprachverein gekrönte Preisschrift. Stuttgart und Berlin 1909. J. G. Cotta Nachfolger. VII u. 239 S. 8°. 3 M.

Rausch, Georg, Goethe und die deutsche Sprache. Gekrönte Preisschrift des Allgemeinen deutschen Sprachvereins. Leipzig und Berlin 1909. B. G. Teubner. 268 S. 8°. geb. 3 M.

Es war ein Verdienst des Deutschen Sprachvereins, die Thema „Goethe und die deutsche Sprache" einmal zum Preise zu stellen; denn an einer zusammenfassenden Darstellung von Goethes Anschauungen und Urteilen von der deutschen Sprache fehlte es bisher.

Daß auf die gestellte Frage eine erschöpfende Antwort gegeben werde, hat der deutsche Sprachverein von vornherein wohl nicht erwartet und konnte er nicht erwarten, da der Umfang des nach Verarbeitung drängenden Materials zu groß, die Vertiefung in dieses Material zu schwierig und insbesondere die Ausblicke in das sonstige Sein und Wesen und die Kunst Goethes zu mannigfach waren, um vollständig gewürdigt und für das Thema fruchtbar gemacht zu werden.

Es sind ja alles nur gelegentliche, nur aphoristische Äußerungen Goethes, die gesammelt werden und zur Verarbeitung kommen mußten; an keiner Stelle findet sich bei Goethe eine zusammenhängende Darstellung dieser Frage oder auch nur von Teilfragen, da Goethe bekanntlich nachhaltig sich mit sprachlichen Fragen überhaupt nicht beschäftigt hat und bei seiner Abneigung gegen grammatische, metrische, sprachwissenschaftliche Studien sich auch gar nicht beschäftigen konnte. Ihm war die Sprache im engsten Sinne gefaßt nur ein Mittel zum Zweck, d. h. zum

Zwecke, seinem ausgesprochenen Anschauungsbedürfnis zu genügen. Wie oft im Leben und Dichten ihm die Sprache überhaupt versagte, um das zu sagen, was er empfand und litt, was er im Geiste sah und was seine Phantasie erfüllte, das muß man nachempfinden, um nachzufühlen, daß für Goethe rein sprachliche Fragen auch wohl einmal zu den Erbärmlichkeiten des Lebens gehörten. Noch vieles könnte man anführen, was die Antwort schwierig macht. Man soll deshalb an den ersten Versuch den Maßstab milder Kritik legen und den Mut bewundern, der die beiden Bearbeiter zum Wagnis geleitet hat, jene Frage zu beantworten. Es erfordert vor allem einen bewundernswerten Sammelfleiß und eine umfassende Kenntnis aller vorarbeitenden Gedanken, die hier und da in versteckten Abhandlungen zerstreut liegen, um voll der gestellten Aufgabe gerecht zu werden. Beide Verfasser haben ihr Möglichstes getan, um des Preises sich würdig zu machen.

Seiler behandelt in elf Abschnitten die Sprache überhaupt, die deutsche Sprache, die deutschen Mundarten, die Fremdwörter, Grammatisches, das Deutsche und die fremden Sprachen im allgemeinen, das Übersetzen, das Deutsche im Verhältnis zum Französischen, das Deutsche im Verhältnis zum Italienischen, das Deutsche und die klassischen Sprachen, Goethes Anschauungen über andere Sprachen. Mehr als die Hälfte dieser Abschnitte fallen auf die fremden Sprachen und die Fremdwörter.

Rausch faßt seine Untersuchungen in 3 größeren Kapitel zusammen: Goethe und die Sprache, Goethe und die deutsche Sprache, Goethe und die fremden Sprachen. Goethes Verhältnis zur deutschen Sprache tritt bei ihm in den Vordergrund.

Die 650 Belegstellen, die Rausch bringt, verteilen sich also: 200 auf Briefe, 100 auf die Tagebücher, 80 auf Gespräche, ebensoviel auf die naturwissenschaftlichen Schriften, der Rest auf die Werke im eigentlichen Sinn.

Für eingehende Kritik ist hier nicht der Ort, wohl aber für einen Hinweis auf die vielen Anregungen, die für die Praxis des Unterrichts aus beiden fleißigen und übersichtlich gearbeiteten Büchern zu schöpfen sind. Diese Anregungen sollten auch insofern wirken, als die Anfänge, die hier geboten sind, von rüstigen Einzelforschern noch verarbeitet und vertieft werden mögen.

Schönbach, Anton E., Walter von der Vogelweide. Ein Dichterleben. Mit zwei Abbildungen. Dritte, verbesserte Auflage. Berlin 1910. Ernst Hofmann u. Co. 8°. VIII u. 233 S. geh. 2,40 M., geb. 3,20 M.

Der Verfasser der Walterbiographie ist im August dieses Jahres heimgegangen. Es war seine Absicht für die Sammlung „Geisteshelden", in der Walter den ersten Band bildete, noch einen Band „Wolfram von Eschenbach und Gottfried von Straßburg" zu schreiben. Noch im Monat April schrieb er, von einer schweren Influenza genesen, daß er wieder arbeitsmutig sei und daß er bald das neue Werk zu bringen hoffe. Es hat nicht sein sollen. Einer unserer feinsinnigsten Germanisten ist mit ihm uns genommen. Die neue Walterauflage ist nun sein letztes Werk. Es ist ja bekanntlich ein knappes und in sich zusammenhängendes Bild von dem Leben und der Dichtung Walters; insbesondere soll das Wesen und die geschichtliche Bedingtheit des Dichters gegeben werden. In der neuen Auflage sind hauptsächlich die Untersuchungen von Konrad Burdach verwertet, doch ohne das alte Gefüge

des Buches zu zerstören. Außerdem sind die freien Übertragungen Walters durch Eduard Samhaber fortgefallen und an ihre Stelle Schönbachs Übersetzungen getreten, die vor allem dem Sinne des Dichters getreu sind und deren Fügung von dem Wunsche geleitet sind, dem alten Dichter selbst in sein tiefes, glänzendes Auge blicken zu können. Ein Vergleich zeigt, daß die Dichtungen nicht nur an Treue, sondern auch an Schönheit und Ursprünglichkeit gewonnen haben.

Berlin. A. Matthias.

Weise, Oskar F., Charakteristik der lateinischen Sprache. Vierte verbesserte Auflage. Leipzig und Berlin 1909. 202 S. B. G. Teubner. 8°. geh. 3 M., in Leinwand geb. 3,60 M.

Weises treffliches Buch, das einer vertiefenden Betrachtung der lateinischen Sprache schon so lange den Weg gewiesen, noch besonders zu empfehlen, ist überflüssig. Mit um so größerem Vergnügen zeigen wir hier das Erscheinen einer neuen Auflage an, der vierten, die nicht nur im einzelnen zahlreiche Zusätze und Verbesserungen enthält (z. B. in den Abschnitten über Stil und Kulturentwicklung, über die Volkssprache), sondern auch an mehreren Stellen ganz umgearbeitet ist (so in dem Paragraphen, der vom Einfluß des Metrums auf die Dichtersprache handelt). Neben den Arbeiten von Zielinski, Paul Cauer und vielen anderen, die eine wirklich geistbildende Methodik der grammatisch-stilistischen Schulung bezwecken, nimmt Weises Buch einen Ehrenplatz ein. Besonders dankenswert sind die am Schlusse zugefügten Anmerkungen, die eine reiche Fundgrube für Literaturangaben und für weiterführende Anregungen von mancherlei Art bilden.

Bedauern mag man es, daß die Modi (§ 27, S. 38) recht knapp bedacht werden (eine dankbare Aufgabe wäre z. B. die Vergleichung des sogenannten urbanen Potentialis im Lateinischen und Griechischen). Es kann zweifelhaft erscheinen, ob (S. 39) in Ausdrücken wie *castris se tenere* ein Instrumentalis oder nicht vielmehr ein alter, erstarrter *abl. localis* zu erblicken sei. Zu dem zunächst dichterischen und dann volksmäßigen Gebrauch des Pluralis der Neutra (statt des Singularis) wie *gaudia* usw. ist außer den angeführten Werken (S. 191, Anm. 67) ganz besonders auch Otto Keller in seinen grammatischen Aufsätzen zu vergleichen. Ein besonders bezeichnendes Beispiel für die Vorliebe des Fränkisch-Romanischen für die Abstrakta auf *-tas* (wie *sanitas-santé*) ist *amicitas-amitié*. Daß in *amitié* nicht *amicitia* stecken kann, zeigt die Aussprache des *-t-*.

München. Franz Cramer.

Matthias, Adolf, Meine Kriegserinnerungen. Blätter aus der Werdezeit von Kaiser und Reich. Zweite Aufl. München 1912. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck). 207 S. 8°. elegant geb. 3 M.

Ein neues Buch von Adolf Matthias kann von vornherein auf ein starkes Interesse von Schule und Haus und in vorliegendem Falle auch weitester Kreise unseres deutschen Volkes rechnen. Diesmal erfreut uns der Verfasser mit seinen Erinnerungen an den Krieg 1870/71, welchen der Göttinger Student als Freiwilliger bei der 9. Komp. des 57. Inf.-Reg. bis zu Ende mitgemacht und in welchem er sich bei seiner Teilnahme an etwa 17 Schlachten und Gefechten nach dem Attest seines

Regiments-Kommandeurs „stets durch persönliche Bravour, Unerschrockenheit und besonders gute Einwirkung auf seine Kameraden ausgezeichnet" hat. Hierfür wurde er mit dem Eisernen Kreuz II. Klasse dekoriert. Diese Erinnerungen aus jener Zeit ernster Heldengröße wirken um so tiefer, weil sie aufgezeichnet sind mit der bekannten gemüt- und humorvollen, anschaulich packenden, lebendig frischen und doch so schlicht ergreifenden Darstellungskunst des Verfassers. Abhold jedem rhetorischen Pathos, frei von allem aufdringlichen Moralisieren, realistisch in der Schilderung des Selbsterlebten und doch ungemein idealistisch gestimmt auf den Grundton echter, schlichter, hoffnungsfreudiger Vaterlandsliebe, wissen diese Schilderungen junge und alte Leser so zu fesseln, daß man das Buch hintereinander zu Ende liest, wissen sie als eine wertvolle Geschichtsquelle für die Zeitgeschichte von 1864, 1866, 1870/71, jenes weltgeschichtlich berühmte dreiaktige Drama, uns zu belehren, wissen sie auf Jugend und Volk erziehend, erbauend, stärkend einzuwirken, da sie eine kraftvolle, vorbildliche Vergangenheit vor Augen führen. Und solche Beispiele uneigennütziger, anspruchsloser, schlichter Tatkraft tun der an selbstsüchtigem Materialismus und an Reichsverdrossenheit krankenden Gegenwart not. Einzelne hervorstechende Abschnitte wie die Schlacht von Beaune-la-Rolande, Weihnachten in Blois, Kaiserproklamation, Kapitulation von Paris und Waffenstillstand (S. 156 ff.), Friedens-Feldgottesdienst in Tours (S. 165 ff.) verdienen in deutsche Lesebücher aufgenommen zu werden. Auf den durch eine Karte erläuterten anziehenden Situationsbildern treten markante historische Persönlichkeiten jener Tage hervor, so die taktvolle Haltung des Generalgouverneurs von Voigts-Rhetz in Hannover, die die Jugend begeisternde Ansprache Rudolf von Bennigsens, die ehrwürdige Gestalt des greisen Königs Wilhelm. Anschauliche landschaftliche Schilderungen zeugen von liebevollem Verständnis für Naturschönheiten. Möge dieses herzerquickende Buch ein echtes Jugend- und Volksbuch werden, möge es den deutschen Schülern wie den Jünglingen und Männern aus dem schlichten Volke diejenige Begeisterung für die alten deutschen Ideale einflößen, von welcher es getragen ist, möge es dazu beitragen, die Kluft zwischen hoch und niedrig zu überbrücken und den Kastengeist und Klassenhaß zu mildern, der gegenwärtig überhand nimmt! Dann wird sich erfüllen des Verfassers Wunsch und Ziel: den Sinn der Jugend und des Volkes zu beleben für selbstlosen und opferfreudigen politischen Sinn und für die Liebe zu Kaiser und Reich.

Nordhausen. Arnold Zehme.

Pilger, Robert, Die Stämme des Pflanzenreiches. Mit 22 Abb. (Sammlung Göschen No. 485.) Leipzig 1910. G. J. Göschensche Verlagshandlung. 146 S. 8°. In Leinw. geb. 0,80 M.

Das Büchlein behandelt das System des Pflanzenreichs unter dem Gesichtspunkte der Phylogenie, d. h. es will die Gründe der üblichen systematischen Anordnung darlegen, zeigen, warum die Pflanzengruppen so und nicht anders angeordnet sind und wieweit man überhaupt hoffen kann, das System der Phylogenie auszugestalten. Es wird damit für jeden, der sich in die Pflanzensystematik einarbeiten will, zu einer willkommenen Ergänzung der zahlreichen Handbücher mit ihren mehr oder minder ausführlichen Familien- und Gattungsbeschreibungen.

Dem Zweck entsprechend treten hier die Charakteristiken der Familien denjenigen der großen Stämme gegenüber zurück. — Der Stoff ist gegliedert nach den acht großen „Abteilungen": Myxomycetes, Schizophyta, Flagellatae, Dinoflagellatae, Algae, Eumycetes, Embryophyta asiphonogama, Embr. siphonogama. Den Übergang zwischen den beiden letzten bildet die phylogenetisch so überaus wichtige fossile Gruppe der Pteridospermeae. Die Hauptgesichtspunkte werden zwischendurch an passenden Stellen in folgenden Kapiteln zusammengefaßt: Die Grenzen des Tierreiches und des Pflanzenreiches; Abstammung und Gliederung der Algen; Abstammung und Gliederung der Pilze und Flechten; der Generationswechsel der Archegoniaten und die Hauptzüge ihrer Entwicklung; die Beziehungen der Archegoniaten zu den Thallophyten. — Das Büchlein, dessen knappe, klare Darstellung durch passend ausgewählte Illustrationen unterstützt wird, kann jedem, der sich schnell über die einschlägigen Fragen, entsprechend dem neuesten Stand der Wissenschaft, orientieren will, bestens empfohlen werden. Es sei noch hinzugefügt, daß die Benutzung durch das ausführliche Sachregister erheblich erleichtert wird.

Halle a. S. E. Löwenhardt.

IV. Vermischtes.

Ruderkurse in Wannsee bei Berlin.

Auch im nächsten Frühjahr 1912 werden im Schülerbootshause Wannsee Kurse zur Ausbildung von Ruderlehrern an höheren Lehranstalten abgehalten werden. Voraussichtlich fällt der erste in die Tage vom 1. bis 23. Mai, der zweite vom 30. Mai bis 20. Juni. Vorausgesetzt wird, daß die Teilnehmer gesund sind und Fertigkeit im Schwimmen besitzen.

Das Lehrprogramm wird neben der Ausbildung im Rudern und den zugehörigen Betätigungen, vom Kasten bis zum Schnellboot fortschreitend, praktische Unterweisungen in allen Bootsbauarbeiten, welche im Betriebe vorkommen, umfassen. — Eine Reihe von Vorträgen, Besichtigungen usw. werden nebenhergehen.

Anfragen an Prof. Wickenhagen, Groß-Lichterfelde bei Berlin.

Druck von G. Bernstein in Berlin.